



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS DE MARÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MÁRCIA DE NEGREIROS VIANA

**REPERCUSSÕES DO SINAES NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ**

MARÍLIA

2017

MÁRCIA DE NEGREIROS VIANA

**REPERCUSSÕES DO SINAES NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” (Unesp), *Campus* de Marília, como parte dos requisitos para obtenção do título de doutor.

Área de concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Graziela Zambão Abdian.

MARÍLIA

2017

-
- V614r Viana, Márcia de Negreiros.
Repercussões do SINAES no Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia / Márcia de Negreiros Viana – 2017.
219 f.: 30 cm.
- Orientadora: Prof.^a Dr.^a Graziela Zambão Abdian.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Filosofia e Ciências, 2017.
Projeto de Doutorado Interinstitucional (DINTER) – Convênio Unesp e
IFCE.
- Bibliografia: f. 191-203.
1. Educação e Estado. 2. Sistema Nacional de Avaliação Superior (Brasil).
3. Avaliação educacional. 4. Ensino superior. I. Título.
-
- CDD 378.010981

MÁRCIA DE NEGREIROS VIANA

**REPERCUSSÕES DO SINAES NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ**

Defesa de tese para obtenção do título de doutora em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – Unesp – *Campus* de Marília, na Área de concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira. Linha de Pesquisa 1, Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações Educacionais.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Graziela Zambão Abdian
Universidade Estadual Paulista
FFC/*Campus* de Marília

Prof.^a Dr.^a Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo
Universidade Estadual Paulista
FFC/*Campus* de Marília

Prof.^a Dr.^a Luciana Aparecida de Araújo Penitente
Universidade Estadual Paulista
FFC/*Campus* de Marília

Prof.^a Dr.^a Ivanete Bellucci
Faculdade de Tecnologia de São Paulo
Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Paula de Souza

Prof.^a Dr.^a Patrícia Ribeiro Feitosa Lima
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica

Marília, 25 de janeiro de 2017.

Dedico aos meus pais, Janete e Fernando Viana, a quem tive a grata felicidade de ter como meus dois primeiros grandes mestres.

AGRADECIMENTOS

É difícil começar, parece aquele momento quando você recebe um prêmio e a lista é grande para os agradecimentos, mas terei que encurtá-la.

À minha família.

Ao profissionalismo da Prof.^a Dr.^a Graziela Abdian, que contribuiu para que este trabalho se concretizasse.

Aos meus grandes mestres da Unesp com quem tive o prazer de estudar e adquirir saberes que me foram um grande desafio, em especial Prof.^a Dr.^a Tânia, Prof. Dr. Carlos, Prof.^a Dr.^a Rosa, Prof. Dr. Cândido, Prof. Dr. Pedro, Prof.^a Dr.^a Iraide (a todos, porque é muito pouco escolher um em especial).

Ao Programa de Pós-Graduação da Unesp, que durante esses 4 anos foi a minha segunda casa laboral, em especial à Prof.^a Dr.^a Neusa, minha também grande mestra.

Aos professores da minha banca, agradeço de paciência de ler e contribuir com esta pesquisa de uma principiante na Arte da Educação, Prof.^a Dr.^a Ivanete Belluci, Prof.^a Dr.^a Luciana Penitente, Prof.^a Dr.^a Patricia Lima, Prof.^a Dr.^a Tânia Brabo, Prof. Dr. Carlos Brandão, Prof.^a Dr.^a Eliza Oliveira e Prof.^a Dr.^a Glória Tavares.

À mestra Célia Maria, pelo incentivo espiritual e companheirismo em todos os momentos.

Aos meus colegas do Dinter, cada um, à sua maneira, me ajudou a construir a estrada das amizades e emoções. Em especial a Jean, Patrícia, Elisa, Glauco e Madalena.

À nossa querida colega Iane, que hoje é e sempre será o nosso anjo da guarda.

Ao IFCE e à Capes, que nos proporcionaram este desafio, em especial aos professores: Dr. Gilmar Ribeiro, Dr. Alzuir de Alexandria e Dr. Glendo Guimarães.

Aos servidores técnicos do IFCE e Unesp - *Campus* Marília o meu muito obrigada, em especial ao Ricardo, à Mariângela, à Adriana, à Janaina e à Jaqueline.

Aos meus queridos amigos, em especial à minha querida mestra Sandra.

Aos grandes amigos que fiz em Marília, que levarei para sempre no meu coração, em especial à Dona Vanda e à Liz.

“Uns trezentos ou quatrocentos metros da Pirâmide me inclinei, peguei um punhado de areia, deixei-o cair silenciosamente um pouco mais adiante e disse em voz baixa. Estou modificando o Saara. O ato era insignificante, mas as palavras nada engenhosas eram justas e pensei que fora necessária toda a minha vida para que eu pudesse pronunciá-las. A memória daquele momento é uma das mais significativas de minha estadia no Egito.”

(Jorge Luis Borges)

RESUMO

Esta tese investiga a avaliação de larga escala do sistema educacional superior dos Institutos Federais por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído pela Lei n. 10.861/2004. O objetivo geral, que é analisar se o Sinaes (ferramenta de avaliação de Educação Superior Nacional), é apropriado para traçar um perfil dos Institutos Federais, cujo foco principal é o Ensino Técnico. Como referencial teórico, foram consultados os seguintes autores: Barreyro e Rothen (2014); Cunha (2011); Cardoso (2015); Dias Sobrinho (2010); Frauches (2014); Lima (2007); valorizamos, nesta pesquisa, sobretudo o estudo da escola, em nosso caso, o Instituto Federal de Educação do Ceará, *Campus Fortaleza*. A pesquisa, de natureza qualitativa, descritiva e exploratória. Utilizou como procedimento metodológico o estudo bibliográfico e documental, nestes, incluindo o levantamento, sistematização e análise dos documentos internos do IFCE e do Sinaes, que foram selecionados por tratarem de avaliação em larga escala, nos Institutos Federais e Universidades. Foram realizadas também entrevistas semiestruturadas com membros do IFCE, Setec e INEP. O IFCE - *Campus Fortaleza* foi escolhido como *locus* da pesquisa visto que é a unidade sede da Instituição junto ao Ministério da Educação, como também por realizar a avaliação institucional junto ao Sinaes, desde 2008. Dentre os resultados de pesquisa, destacamos que o Sinaes apresenta-se como um instrumento que não contribui a contento para avaliar tais instituições porque os Institutos Federais apresentam, historicamente, uma constituição complexa e desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão em diferentes níveis e modalidades de educação. Embora ofereçam Educação Superior, a vocação dessas escolas é majoritariamente voltada ao Ensino Técnico. Todavia, estas instituições estão sendo erroneamente avaliadas por um instrumento que considera apenas a Educação Superior, sem que sejam consideradas suas especificidades históricas e organizacionais.

Palavras-chave: Educação. Política educacional. Sinaes. Avaliação em larga escala. Institutos Federais.

ABSTRACT

This thesis investigates the large scale evaluation of federal institutes higher education system by Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), established by the Law n. 10.861/2004. The general objective of this research was to analyse if Sinaes (national higher education evaluation tool) it is appropriate to describe a profile of federal institutes whose main focus is middle school professional teaching. As theoretical reference we consulted the following authors: Barreyro e Rothen (2014); Cunha (2011); Cardoso (2015); Dias Sobrinho (2010); Frauches (2014); Lima (2007); We mainly emphasized in this study the school study – Federal Institute of Education of Ceará, *Campus* Fortaleza. This research is qualitative, descriptive and exploratory and for doing that we used bibliographical and documental analysis as methodological procedures in which it was included surveying, systemization and analysis of IFCE internal documents and Sinaes that were selected because they dealt with large scale evaluation in Universities and Federal Institutes. Semistructured interviews were also used to get information from members of IFCE, Setec and INEP. IFCE *Campus* Fortaleza was chosen as research locus because it is the headquarters of Federal Institutes for Education Ministry as well as because it has been applying Sinaes since 2008. Among the results, we highlighted that Sinaes does not contribute fully to evaluate such institutions because Federal Institutes are historically complex and they develop teaching, research and extension activities in different levels and education modality. Even though, they offer higher education, their primary vocation is middle school professional teaching. However, those institutions are being wrongly evaluated by an instrument that takes into consideration only higher education without considering their historical and organizational specificities.

Keywords: Education. Educational policy. Sinaes. Large-scale evaluation. Federal Institutes.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	–	Categorias de avaliação do estudo da Escola/IFCE	34
Figura 2	–	Gráfico percentual do número de Instituições de Educação Superior e percentual do número de matrículas por organização acadêmica em 2013.....	62
Figura 3	–	Expansão das unidades da Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia de 1909 a 2016.....	71
Figura 4	–	Mapa de concentração nos estados brasileiros da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.....	79
Figura 5	–	Quantidade de municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de 1909 a 2016	79
Figura 6	–	Mapa dos <i>Campi</i> do IFCE.....	86
Figura 7	–	Níveis de educação <i>versus</i> número de discentes.....	87
Figura 8	–	Localização do <i>Campus</i> Fortaleza	94
Figura 9	–	Taxas de fluxo escolar de 2011 a 2018 (com projeção 2016 a 2018) ...	155
Figura 10	–	Atividades de pesquisa do IFCE	174
Quadro 1	–	Histórico do Ministério da Educação	46
Quadro 2	–	Evolução de matrículas das IES entre 1964-1984	48
Quadro 3	–	Paralelo entre as competências da CPA de 2004 a 2015.....	92
Quadro 4	–	Finalidades e objetivos da Lei n. 11.892/2008	150
Quadro 5	–	Dimensão 1 do Sinaes autoavaliação do IFCE em 2014	161
Quadro 6	–	Dimensão 1 do Sinaes autoavaliação do IFCE em 2015	162
Tabela 1	–	Evolução do número de Instituições de Educação Superior por categoria administrativa – Brasil (2010-2013).....	61

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ACG	Avaliação dos Cursos de Graduação
ACUP	Associação Catalã das Universidades Públicas
Andifes	Associação Nacional de Dirigentes das Instituições de Ensino Superior
Arinter	Assessoria de Relações Internacionais
Avalies	Avaliação Institucional (no contexto da Lei n. 10.861/2004)
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
C.I.	Conceito Institucional
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC	Conceito de Curso
CEA	Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior
CEFETCE	Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
Cepal	Comissão Econômica para América Latina e o Caribe
CES	Conselho de Educação Superior
Cf.	Conferir
CF-1998	Constituição Federal/1998
CFE	Conselho Federal de Educação
CGU/CE	Controladoria Regional da União no Estado do Ceará
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEPT	Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNRES	Comissão Nacional de Reforma do Ensino Superior
Conaes	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONCEFET	Conselho Nacional dos Centros Federais de Educação Tecnológica
Consup/IFCE	Conselho Superior do IFCE
CPA	Comissão Própria de Avaliação
DDES	Diretoria de Desenvolvimento da Educação em Saúde

Difes	Diretoria de Desenvolvimento da Rede de Instituições Federais de Ensino Superior
Dipes	Diretoria de Programas de Pós Graduação
DOU	Diário Oficial da União
EaD	Educação a Distância
EBTT	Educação Básica, Técnica e Tecnológica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enade	Exame Nacional de Desempenho do Estudante
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETEC	Programa Escola Técnica Aberta do Brasil
ETFCE	Escola Técnica Federal do Ceará
ETFs	Escolas Técnicas Federais
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
Funcap	Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Geres	Relatório do Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior
GUNI	<i>Global University Network Innovation</i>
IDES	Índice de Desenvolvimento do Ensino Superior
IES	Instituição de Ensino Superior
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPCA	Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Desporto
MPOG	Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão
OCDE	Organização para Cooperação de Desenvolvimento Econômico

OEA	Organização dos Estados Americanos
ONU	Organização das Nações Unidas
PAA	Plano de Anual de Ação
Paiub	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
Paru	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PFRH	Programa Petrobrás de Formação de Recursos Humanos
PIB	Produto Interno Bruto
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Ciência
Pibiti	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Plano Político-Pedagógico Institucional
Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Prof. Dr.	Professor Doutor
Prof. ^a Dr. ^a	Professora Doutora
Progep	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
ProUni	Programa Universidade para Todos
RAI	Relatório de Avaliação Institucional
Rede	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
Reuni	Programa de Apoio e Reestruturação das Universidades
ROD	Regulamento da Organização Didática
Sebrae	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
Semtec	Secretaria de Educação Média e Tecnológica (extinta)
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Senar	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
Senat	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
Seres	Secretaria de Regulação e supervisão da Educação Superior
SESC	Serviço Social do Comércio

Sescoop	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESI	Serviço Social da Indústria
SEST	Serviço Social do Transporte
SESu	Secretaria de Educação Superior
Setec	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
Sinapes	Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior
Sinasefe	Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica
Sindsifce	Sindicato dos Servidores do IFCE
Sisproen	Sistema de Gestão da Pró-Reitoria de Ensino do IFCE
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TAMC	Termo de Acordo, Metas e Compromissos
TCU	Tribunal de Contas da União
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFT	Universidade Federal Tecnológica
Unaberta	Universidade Aberta do Brasil
UNEDs	Unidades Descentralizadas de Ensino
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unesp	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	43
1.1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: a oferta de Ensino Superior nas escolas profissionalizantes.....	68
1.2 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Ceará (IFCE)	85
1.2.1 IFCE – <i>Campus</i> Fortaleza	93
2 POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO BRASIL.....	95
2.1 Avaliação e regulação do sistema educacional	95
2.2 Avaliação e a busca pela qualidade do sistema educacional	104
2.3 Política de avaliação em larga escala.....	115
2.4 Avaliação institucional	140
3 ESTUDO DA ESCOLA: CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.	145
3.1 Avaliação externa	149
3.1.1 Gestão administrativa e pedagógica.....	150
3.1.2 Autonomia administrativa e financeira.....	165
3.1.3 Políticas acadêmicas: ensino, pesquisa e extensão.....	169
3.2 Avaliação interna (CPA)	178
4 CONCLUSÃO.....	186
REFERÊNCIAS	191
APÊNDICE A – ROTEIRO DE SOLICITAÇÃO DE ENTREVISTA E DAS PERGUNTAS NORTEADORAS PARA A ENTREVISTA NO INEP	204
APÊNDICE B – ROTEIRO DE PERGUNTAS NORTEADORAS PARA A ENTREVISTA NO SETEC	206
APÊNDICE C – ROTEIRO DE PERGUNTAS NORTEADORAS PARA CPA – IFCE.....	208

ANEXO A – LINHA DO TEMPO	209
ANEXO B – PORTARIA MEC N. 92/2014	210
ANEXO C – PORTARIA MEC N. 1.264/2008	211
ANEXO D – INCISOS DOS ARTIGOS 6 E 7 DA PORTARIA N. 554/2013.....	215
ANEXO E – QUESTIONÁRIO CPA – IFCE 2013	216
ANEXO F – QUESTIONÁRIOS 2010, 2011, 2014 DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA CPA	217
ANEXO G – DECLARAÇÃO DE NORMALIZAÇÃO	219

INTRODUÇÃO

A educação é um “bem público” que tem “compromisso com a sociedade e a nação”, porque possui um papel relevante no combate às desigualdades socioeconômicas. No caso do Brasil, constitui um meio indispensável para que as camadas mais pobres da população possam ter acesso a meios formativos que lhes possibilitem exercer plenamente sua cidadania e suas competências profissionais (DIAS SOBRINHO, 2010b, p. 1224).

Contudo, a oferta de educação pelo Estado é uma contradição em uma sociedade capitalista, eivada de questões conceituais e epistemológicas que envolvem as dificuldades econômicas, culturais e políticas típicas de um país caracterizado pelas desigualdades sociais. Assim sendo, quando um sistema educativo estabelece quais são seus princípios, missões e finalidades, baseia-se em um ideal de qualidade e de excelência, que mantém relações intrínsecas com o contexto histórico, de onde surgem os parâmetros para conceituar o que é uma educação de qualidade.

A reestruturação do sistema educacional dos países em desenvolvimento, a partir dos anos de 1990, foi influenciada pela política econômica neoliberal¹ e pelas diretrizes propostas pelos organismos internacionais², que impuseram aos países periféricos³ um modelo de educação gerenciado pela busca de eficiência e eficácia (qualidade), ao passo em que se promovia a expansão dos níveis de escolarização, com investimento enxuto.

A influência dos organismos internacionais na educação dos países em desenvolvimento não é apenas decorrente da reforma educacional dos anos de 1990, pois, desde o final da década de 1960, o Banco Mundial (BM) já apontava a necessidade de redirecionar os empréstimos, condicionando os financiamentos, nos

¹ A política neoliberal caracteriza-se pelo investimento enxuto e pelo aparelhamento mínimo das instituições de educação, no que concerne tanto aos recursos materiais como aos recursos humanos.

² Entre os articuladores para que essas mudanças no âmbito educacional ocorressem, estavam os organismos internacionais, conhecidos também como organismos multilaterais. Entre eles, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (Cepal), o Banco Mundial (BM), o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Dentre alguns documentos que foram lançados como recomendações para ratificar o viés econômico na construção das políticas públicas educacionais, estão o Transformação Produtividade com Equidade – Cepal e o Relatório Delors - Unesco.

³ Este foi o caso de Brasil, Argentina, Chile, Índia e México.

países em desenvolvimento à efetivação de políticas públicas em áreas sociais consideradas críticas, como a saúde, a agricultura e a educação.

Segundo McNamara, gestor do BM no período de 1968 a 1981, o BM passou a considerar que era necessário “[...] ajudar a planejar a transformação de todos os sistemas escolares, desde o ensino primário à pós-graduação e a formação de professores ” (McNAMARA, 1972, p. 1054 tradução nossa).

Neste sentido, o BM passou a vincular o apoio financeiro (empréstimos), ao cumprimento das metas de estabilização econômica e social, bem como à reestruturação do sistema educacional, sob o pretexto de que tinham intenção de:

[...] contribuir para melhorar a eficiência da educação, tornando-a mais produtiva para bons professores [...]. Isto incluirá investimentos em livros didáticos, materiais audiovisuais e o uso de [...] rádio, cinema e televisão para fins educativos (McNAMARA, 1972, p. 1054).

Para Bianchetti (1997), as principais proposituras do BM para a educação nos países em desenvolvimento foram difundidas na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtiem na Tailândia (1990), na Conferência de Nova Délhi (1993) e nas reuniões do projeto Principal de Educação na América Latina e do Caribe. Nesta Conferência, a teoria do capital humano⁴ permeou o debate sobre a necessidade de os países em desenvolvimento reestruturarem o sistema educacional como estratégia para promover a estabilidade social e econômica; a governabilidade e o combate à pobreza. Em virtude do estreitamento entre as diretrizes da política educacional e as exigências do mercado, Bianchetti (1997) afirma que a educação passou a adquirir o *status* de mercadoria.

No Brasil, os acordos com os organismos multilaterais se intensificaram na década de 1990⁵, indicando uma agenda para as políticas educacionais brasileiras.

⁴ Formulada pelo economista americano Theodor Schultz, na década de 1960, tinha como tese central, de acordo com Frigotto (1993) o investimento que o indivíduo estaria disposto a fazer em si próprio com o objetivo de obter benefícios futuros. Isto levaria então como consequência à promoção do desenvolvimento econômico de uma nação e, a partir daí, do investimento que um indivíduo faria em sua capacitação. A melhoria da qualidade de vida e o aumento da renda do indivíduo beneficiam o desempenho no mercado de trabalho ocasionado pelo aumento da sua escolarização. Esse indivíduo então, a medida que se capacita gera produtividade, podendo beneficiar-se de maiores ganhos salariais (FRIGOTTO, 1993).

⁵ No início dessa década, ocorreu uma reunião no *Institute for International Economics*, da qual participaram dirigentes do FMI, BM, políticos, intelectuais e economistas para discutir o documento *Search of a Manual for Technopols*, elaborado pelo economista inglês John Williamson, que, depois de outras reuniões para aperfeiçoá-lo, ficou conhecido por Consenso de Washington. Esse documento era um programa de estabilização e reforma econômica mundial nos países capitalistas que validava os princípios neoliberais a serem executados como a racionalização de gastos

Apesar das discussões e negociações com os organismos internacionais para financiamento das políticas públicas educacionais terem como foco principal a educação básica, houve desdobramentos em outros níveis educacionais como, por exemplo, à Educação Superior.

Segundo Ferreira (2012), mudanças significativas ocorreram na forma da condução da política educacional superior no Brasil, a partir de 1995, mediante as influências das transformações oriundas da reestruturação produtiva em vários países do mundo⁶.

As reformas educacionais propostas pelos organismos internacionais influenciaram, no Brasil, a promulgação de várias leis, dentre as quais destacamos: a Constituição Federal de 1988 (CF-1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e o Plano Nacional de Educação⁷ (PNE).

Cumprir ressaltar que, apesar da influência dos organismos internacionais, a sociedade civil (professores, políticos, artistas etc.) vem ao longo do tempo se mobilizando no sentido de resistir às intervenções da política e da economia estrangeiras, buscando meios de manter certa autonomia, para que o país não fique à mercê somente das decisões dos acordos internacionais, preservando, minimamente, sua soberania e democracia.

Assim, a legislação educacional caracteriza-se, em parte, pelo compromisso com a democratização e com a qualidade da educação e, em parte, pelo compromisso em cumprir as diretrizes traçadas pelos organismos internacionais.

Dentre o conjunto das recomendações dos organismos internacionais para compor a agenda das reformas educacionais, damos destaque especial, neste trabalho, às políticas de avaliação do sistema educacional superior, considerando que, por um lado, elas representam a contradição entre os objetivos de melhorar a qualidade da educação, em termos de democratização do acesso, permanência e sucesso dos estudantes e, por outro lado, podem representar controle externo sobre

públicos, a disciplina fiscal, a reforma cambial, a privatização, a abertura comercial e a supressão de restrições ao investimento estrangeiro direto (PIRES, 2010).

⁶ Segundo Lima (2007); Sguissardi (2008); Dias Sobrinho (2010b) para executar suas práticas de assistencialismo monetário, por meio de seus acordos, os organismos internacionais levaram as nações devedoras a se comprometerem plenamente com seus interesses de ampliar o processo de mercantilização em todos os setores sociais.

⁷ O PNE tem vigência de dez anos e entre os anos 1996 a 2014, foi regido pela Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001, posteriormente, foi reformulado e está sendo regido pela Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014.

o processo e o resultado educacional, em geral, quantificado em termos mercadológicos.

Neste sentido, a avaliação se caracteriza pela contradição da educação ser, conforme análise de Dias Sobrinho (2010b), um instrumento de desenvolvimento econômico, em vez de instrumento de formação do cidadão para o fortalecimento da sociedade democrática.

A avaliação do sistema educacional, conduzida conforme orientações dos organismos internacionais, vem promovendo acirramentos e conflitos entre o que seja de fato o papel e as competências dos economistas e o que seja o papel dos educadores e intelectuais na definição da política educacional do país. Estes conflitos, vistos sob a ótica da contradição, podem representar a possibilidade de fomentar o debate em torno da efetivação de um sistema educacional superior democrático.

A propósito, a política educacional é uma política pública social que se insere no tecido social que é complexo, dinâmico e, muitas vezes, contraditório porque é permeada de uma visão ideológica, que define padrões de bem-estar social que nem sempre representam a vontade legítima do indivíduo ou do coletivo (AZEVEDO, 2004).

A política educacional de uma sociedade é oriunda de diversas experiências e movimentos (políticos, econômicos e culturais), sendo expressos na forma de pensar, agir, reagir, influenciando assim o significado e a importância da educação. Azevedo (2004) diz que as mudanças sociais e tecnológicas pelas quais uma sociedade passa interferem na política educacional como, por exemplo, nas relações de oferta e procura de trabalho e estabilidade de empregos em um mercado. Sendo assim, uma política educacional, ao ser proposta, terá uma finalidade específica como resposta a uma dada situação que não será estritamente social.

As políticas educacionais instituídas em qualquer nação são cíclicas, temporais e limitadas, isto é, dependendo dos grupos dominantes que a conduzem, elas podem ter um tempo de vida mais longo ou não, como também, ser remodeladas para atender a determinadas razões e necessidades.

No que se refere à política educacional brasileira voltada à avaliação, o processo foi efetivado com a promulgação da Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996), momento em que foi criado um Sistema Nacional de Avaliação centralizado no Ministério da Educação (MEC) para o controle do rendimento escolar, em todos os

níveis. Segundo Durham (2010), a influência dessa lei foi relevante porque passou a exigir avaliações sistemáticas, padronizadas e periódicas em todos os níveis educacionais, a fim de promover a melhoria da qualidade do ensino.

Tendo em vista que o sistema de avaliação da educação brasileira atinge todos os níveis de ensino, focamos o nosso objeto de estudo no processo que ocorre especificamente na Educação Superior, por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), que se refere a uma política de avaliação em larga escala utilizada há 12 anos pelo Estado, instituída pela Lei n. 10.861/2004 (BRASIL, 2004).

Em termos do discurso oficial, o Sinaes tem como intensão melhorar a qualidade da Educação Superior brasileira. Contudo, é preciso compreender o que vem a ser uma educação de qualidade, visto que este conceito envolve múltiplas concepções, ora vinculadas a critérios quantitativos, ora a critérios qualitativos. Em que aspectos o Sinaes pode, de fato, contribuir para melhorar a qualidade da Educação Superior, superando, conforme análise de Cardoso (2015, p. 18), a mera preocupação em atingir as metas definidas pelo MEC? Conforme indagado por Cardoso (2015, p. 18), “[...] existe um sentido pedagógico na ação de avaliar, de promover, por meio dela, o desenvolvimento da instituição e seus cursos?”.

Do ponto de vista de autores de vertente mais crítica ao modelo de avaliação da Educação Superior vigente, tais como Dourado, Oliveira e Santos (2005, p. 7), o Sinaes faz parte do conjunto de políticas educacionais que o governo brasileiro adotou como parte do compromisso assumido com os organismos multilaterais. Para eles, há necessidade de estabelecer com clareza o que significa avaliar a qualidade da Educação Superior.

Os conceitos, as concepções e as representações sobre o que vem a ser uma Educação de Qualidade alteram-se no tempo e espaço, especialmente se considerarmos as transformações mais prementes da sociedade contemporânea, dado as novas demandas e exigências sociais, decorrentes das alterações que embasam a reestruturação produtiva em curso, principalmente nos países membros da Cúpula das Américas.

Ao tomarmos como referência o trabalho dos autores da área, identificamos que, para o governo, a educação de qualidade vem sendo pensada a partir de um

padrão preestabelecido pelas nações que fazem parte da Cúpula das Américas⁸ e pelos organismos internacionais. Para os organismos internacionais, a qualidade na educação é aferida a partir de parâmetros econômicos e pensada como o uso racional de “insumos – processos – resultados” (UNESCO, 2003, p. 12).

Para Dias Sobrinho (2010b, p. 1225), quando a educação é vivenciada como um bem público e um direito social, a qualidade, deverá ser “imprescindível na construção de sujeitos sociais”, tendo assim uma “irrecusável dimensão social e pública”. O Estado tem a responsabilidade de garantir amplamente uma educação de qualidade a ser ofertada a todas as camadas sociais, sobretudo àquelas mais pobres.

Já Cardoso (2015) considera que a qualidade da educação no Brasil é fundamental para a construção da identidade de um povo e, por meio dela, as instituições adquirem mais autonomia, inclusive, para autodefinirem o que é uma educação de qualidade, principalmente em se tratando da Educação Superior.

Em relação à avaliação, Dias Sobrinho (2010a, p. 196) esclarece que:

A avaliação passa a ser a ferramenta principal da organização e implementação das reformas educacionais. Produz mudanças nos currículos, nas metodologias de ensino, nos conceitos e práticas de formação, na gestão, nas estruturas de poder, nos modelos institucionais, nas configurações do sistema educativo, nas políticas e prioridades da pesquisa, nas noções de pertinência e responsabilidade social. Enfim, tem a ver com as transformações desejadas não somente para a Educação Superior propriamente dita, mas para a sociedade, em geral, do presente e do futuro.

O autor considera que a avaliação pode promover o empoderamento para implementação das reformas educacionais, tendo a capacidade de alavancar diversas mudanças, que são, muitas vezes, profundas e que rompem com os paradigmas de qualidade criados ao longo do tempo.

Nesta perspectiva, podemos dizer que a avaliação não é um processo neutro, sendo necessário fazer alguns questionamentos, tais como: A quem interessa a avaliação? Com que finalidade a avaliação será de fato usada? A partir de que expectativas a avaliação está sendo utilizada para justificar a necessidade de mudanças nos processos de organização didático-pedagógica da Educação Superior? O modelo metodológico de uma avaliação tem de fato condições plenas de gerar um perfil da gestão, do cotidiano escolar e dos sujeitos envolvidos? Como

⁸ A Cúpula das Américas é composta de 35 países localizados no continente americano, visando a uma maior cooperação econômica entre eles. O Brasil, Estados Unidos, Panamá, Cuba são alguns dos países que fazem parte deste grupo.

garantir que os sujeitos envolvidos compactuem com os resultados de uma avaliação ao ponto de que os mesmos aceitem que mudanças ocorram?

Este conjunto de questionamentos remete a um problema de ordem epistemológica e metodológica na forma como a Educação Superior brasileira está sendo avaliada, pois o Sinaes (cujo histórico será apresentado no segundo capítulo) é estruturado em uma base metodológica fundamentada na padronização de procedimentos, a qual desconsidera a diversificação das instituições de Educação Superior brasileiras⁹. As dimensões do Sinaes tomam a Educação Superior baseada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, como padrão para avaliar a *qualidade* das Instituições de Educação Superior (IES). Desta forma, o Sinaes utiliza parâmetros iguais para avaliar instituições bastante diversificadas.

O Sinaes atua em três tipos de procedimentos avaliativos em âmbito nacional, que são: a Avaliação das Instituições de Educação Superior (Avalies), que é constituída de autoavaliação e avaliação externa; a Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade). Conta, também, com os instrumentos de informações (censo e cadastro). De acordo com Brasil (2016b), todos eles são considerados instrumentos complementares para que o Sinaes realize suas atividades. A coordenação e supervisão são feitas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes)¹⁰ e a

⁹ As IES do Brasil podem ser públicas ou privadas. As públicas são aquelas mantidas pelo Poder Público, na forma (1) Federal, (2) Estadual ou (3) Municipal. Essas instituições são financiadas pelo Estado e não cobram matrícula ou mensalidade. Já as privadas são administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, com ou sem finalidade de lucro. As instituições privadas sem finalidade de lucro são: as comunitárias (incluem em sua entidade mantenedora representantes da comunidade; as confessionais (atendem a determinada orientação confessional e ideológica; e as filantrópicas (prestam serviços à população, em caráter complementar às atividades do Estado, de acordo com o art. 20 da Lei n. 9.394/1996). No que diz respeito à classificação da organização acadêmica, as IES podem receber diferentes denominações. Atualmente temos: Universidades, centros universitários (Decreto n. 2.207, de 15 de abril de 1997); Faculdades (Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006) e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008). Denominações das Instituições Superiores (IES). Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura_cursos.html>. Acesso em: 8 jan. 2017.

¹⁰ É o órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES, instituído pela Lei n. 10.861, de 14 de Abril de 2004. Tem como atribuições: I - propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes; II - estabelecer diretrizes para organização e designação de comissões de avaliação, analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações às instâncias competentes; III - formular propostas para o desenvolvimento das instituições de educação superior, com base nas análises e recomendações produzidas nos processos de avaliação; IV - articular-se com os sistemas estaduais de ensino, visando a estabelecer ações e critérios comuns de avaliação e supervisão da educação superior; V - submeter anualmente à aprovação do Ministro de Estado da Educação a relação dos cursos a cujos estudantes será aplicado o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes Enade; VI - elaborar o seu regimento, a ser aprovado em ato do

operacionalização é de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)¹¹ (BRASIL, 2016b).

Dias Sobrinho (2010a, p. 210) destaca que “[...] a avaliação institucional interna e externa como eixo central do sistema avaliativo” da proposta de se implementar o Sinaes substitui o modelo anterior de avaliação, que era o Provão. Ribeiro (2015, p. 155) complementa o pensamento de Dias Sobrinho ao argumentar que o Sinaes é “[...] articulação entre diversas dimensões e aspectos da avaliação, tais como, o quantitativo e o qualitativo; as dimensões internas e externas; o particular e o universal; o formativo (caráter educativo) e o somativo (caráter regulatório)”.

Os parâmetros utilizados para a avaliação externa findam por determinar o que será verificado na avaliação interna, em geral, por meio de indicadores como: (a) Evolução institucional a partir dos processos de Planejamento e Avaliação Institucional; b) Missão, metas e objetivos do PDI ; c) Internacionalização: coerência entre o PDI e as ações institucionais; d) Políticas de ensino e ações acadêmico-administrativas para os cursos de graduação; e) Programas de atendimento aos estudantes; f) Política de formação e capacitação docente; g) Sustentabilidade financeira; h) Políticas de atendimento aos estudantes; i) Comunicação da IES com a comunidade externa; e j) Infraestrutura para CPA).

A comissão externa de avaliação¹² deve utilizar o processo avaliativo institucional interno para analisar a proatividade da instituição em resolver seus

Ministro de Estado da Educação; VII - realizar reuniões ordinárias mensais e extraordinárias, sempre que convocadas pelo Ministro de Estado da Educação (BRASIL, 2004a).

¹¹ Autarquia federal criada pela Lei n. 9.448, de 14 de março de 1997, vinculada ao Ministério da Educação. Tem por finalidade: a) organizar e manter sistemas de informações e estatísticas educacionais; b) planejar, orientar e coordenar o desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional, visando ao estabelecimento de indicadores de desempenho das atividades de ensino no País; c) apoiar os Estados, o Distrito Federal e os municípios no desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional; d) desenvolver e implementar, na área educacional, sistemas de informação e documentação que abranjam estatísticas, avaliações educacionais, práticas pedagógicas e gestão das políticas educacionais; e) subsidiar a formulação de políticas na área de educação, mediante a elaboração de diagnósticos e recomendações decorrentes da avaliação da educação básica e superior; f) coordenar o processo de avaliação dos cursos de graduação, em conformidade com a legislação vigente; g) definir e propor parâmetros, critérios e mecanismos para a realização de exames de acesso ao ensino superior; h) promover a disseminação das informações sobre avaliação da educação básica e superior; e i) articular-se, em sua área de atuação, com instituições nacionais, estrangeiras e internacionais, mediante ações de cooperação institucional, técnica e financeira, bilateral e multilateral (BRASIL, 2016b).

¹² Formada por três avaliadores pertencentes do banco de avaliadores do Sinaes (BaSis) para avaliação institucional e a avaliação de cursos a comissão é composta por dois avaliadores. Tem como bases legais para sua criação, formação e atividades a Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004, Portaria MEC n. 4.362, de 29 de dezembro de 2004, Portaria MEC n. 1.027, de 15 de maio de 2006, art. 4º do Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006, Portaria n. 821, de 24 de agosto de 2009.

próprios problemas. A comissão externa de avaliadores emitirá um parecer a ser produzido a partir da elaboração de um relatório com as observações a ser encaminhado ao INEP que não poderá emitir juízo de valor, conforme pacto de ética assinado pelos avaliadores (BRASIL, 2016b). Saboya (2015, p. 35) considera que o relatório da avaliação externa do MEC faz, “[...] juízo de valor a respeito do que foi visto, além de propostas e sugestões para a superação das fragilidades apontadas”.

A autoavaliação é realizada por uma comissão formada por membros da comunidade acadêmica (professores, alunos e técnicos-administrativos) e membros da sociedade civil, que, juntos, organizam-se em Comissões Próprias de Avaliação (CPAs)¹³, com o objetivo de diagnosticar as principais potencialidades e problemas institucionais, bem como para traçar caminhos para a superá-los.

A CPA faz uma análise dos principais avanços e dificuldades da instituição e/ou curso para cumprir com eficiência as metas predeterminadas pela instituição e pelo Inep por meio de instrumento avaliativo (eixos/indicadores/dimensões) que serão objeto de investigação por parte da comissão externa, ou seja, a avaliação interna ocorre em função da avaliação externa.

Embora os eixos/indicadores/dimensões ¹⁴da avaliação sejam iguais, do ponto de vista dos objetivos, há uma sutil diferença entre a avaliação externa e a avaliação interna. A avaliação externa está voltada para o credenciamento, reconhecimento e credenciamento de cursos e das IES, sendo realizada por uma comissão externa de avaliadores do MEC. É composta por duas fases: pesquisa exploratória e análise documental. Os focos avaliativos são prioritariamente o relatório da CPA referente aos eixos/indicadores/dimensões (autoavaliação), documentos e entrevistas *in loco*; resultados da avaliação de desempenho dos estudantes (Enade); e análise da organização didático-pedagógica, do perfil do corpo docente e das instalações físicas que fazem parte do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância. Esse conjunto de ações permitem uma visão global das IES.

¹³ Comissão Própria de Avaliação (CPA) descrita no art. 11º da Lei n. 10.861/2004, diz que: trata-se de órgão de representatividade acadêmica. Para assegurar sua legitimidade junto à comunidade acadêmica, é recomendável que ocorra um processo de escolha dos membros da CPA por parte dela para garantir envolvimento da comunidade e para que a avaliação cumpra plenamente o seu ciclo avaliativo (BRASIL, 2004a).

¹⁴ Serão comentados no segundo capítulo alguns extratos de instrumentos de avaliação que tratam de eixos/indicadores/dimensões.

A Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) é realizada para as seguintes finalidades: autorização, reconhecimento e renovação do reconhecimento, que será realizada por visita *in loco* de comissão de avaliadores externos do MEC, os quais analisam as informações enviadas ao MEC, principalmente via sistema e-MEC¹⁵. Tais informações estão determinadas no Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância, que é formado por análise da organização didático-pedagógica, do perfil do corpo docente e das instalações físicas.

No caso do Enade ocorre periodicamente em nível nacional, com um cronograma divulgado com antecedência para inscrição e programação dos estudantes participantes que estejam no final do primeiro e do último ano da graduação e para as instituições que acompanham o exame se programarem para o evento. Como também, as instituições que irão acompanhar. As provas são iguais para os dois grupos, com pesos diferentes. Tem por objetivo aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação que farão parte da avaliação em relação aos conteúdos programáticos, às habilidades e às competências. De acordo com o INEP (2016b) “[...] a avaliação será expressa por meio de conceitos, tomando por base padrões mínimos estabelecidos por especialistas das diferentes áreas do conhecimento.

O censo apresenta a série histórica do conjunto de análises e estudos da avaliação da instituição interna e externa que faz parte de um banco de dados. Para BRASIL (2016b) isto é relevante para construção de dossiês institucionais e de cursos a serem publicados no Cadastro das Instituições de Educação Superior. O último destes é o cadastro que também consiste em um banco de dados com informações referentes ao desempenho das IES e de seus cursos, e são disponibilizados ao público. As comissões externas de avaliação também o utilizam, quando se faz necessário, no processo avaliativo institucional interno e externo.

Consideramos, a partir do que foi exposto, que o Sinaes tem como finalidade básica evidenciar o processo avaliativo de uma IES, com vistas a produzir dados sobre o trabalho acadêmico desenvolvido, verificando em que medida os resultados são utilizados pela gestão para promover meios de melhorar a *qualidade* dos cursos de graduação e da própria instituição.

¹⁵ Instituído pela Portaria Normativa n. 40, de 12 de dezembro de 2007, constitui-se no sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação. É de responsabilidade do MEC e se integra a Órgãos como o INEP, SESu, Setec e CNE (2016b).

De acordo com Barreyro e Rothen (2014, p. 67), em relação aos relatórios das instituições enviados ao INEP referentes à autoavaliação, que é um dos instrumentos do Sinaes, consta que mais de 50% das instituições não realizaram mudanças significativas em suas práticas:

Em publicação do Inep (2011), foram analisados 172 relatórios de autoavaliação, produzidos por CPAs de diferentes tipos de instituições, entre 2004 e 2008: apenas 12,2% consideraram, nesse processo de autoavaliação, todas as dimensões propostas pelo SINAES; mais de 50% somente apresentavam gráficos e tabelas, sem a devida análise e interpretação ou mesmo sem informações; 61% afirmavam terem feito sugestões de melhorias à instituição e não apenas escrito um relatório de autoavaliação; 25,5% mencionavam que haviam se efetivado as mudanças sugeridas, enquanto 74,5% dos relatórios assinalam não ter evidências dessas mudanças.

Os dados advindos dos Sinaes deveriam ser usados para se construir uma fotografia da Educação Superior nas IES, visando às “políticas públicas adequadas para o desenvolvimento da educação no País” (CARDOSO, 2015, p. 125).

Mesmo existindo uma diversidade de instituições que compõem as IES, cada uma delas tem a responsabilidade solidária e social junto com o governo de não somente apresentar seus resultados, mas também de cooperar, promover melhorias e avançar em propostas de políticas públicas educacionais que lutem contra os preconceitos, busquem equidade e sejam emancipatórias para a sociedade, mesmo que atuem em um contexto local.

Neste sentido, indagamos: o Sinaes realmente contribui para avaliar efetivamente uma instituição de Educação Superior e seus cursos? O Sinaes constitui um modelo apropriado de avaliação quando aplicado a instituições de Educação Superior que não possuem a mesma estrutura didático-pedagógica das Universidades, como é o caso dos Institutos Federais? Em que aspectos a avaliação interna consegue superar a padronização imposta pelo modelo externo e revelar-se meio efetivo de diagnosticar problemas, pretendendo melhorar a qualidade da Educação Superior?

Para a análise, tomamos como universo de pesquisa a realidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), uma instituição originalmente criada para oferecer cursos profissionalizantes e oriunda historicamente das Escolas de Aprendizes e Artífices, fundadas em 1909 no Brasil. Entre os vinte seis *campi* que o IFCE possuía em 2015, foi definido como amostra para aprofundamento da investigação o *Campus* Fortaleza, por se tratar, historicamente, do *Campus* mais antigo, fundado em 1937, com a denominação de

Liceu Industrial de Fortaleza. Este *Campus* vivenciou as transformações ocorridas ao longo do tempo, as mudanças de institucionalidade, operadas pelo Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, e é por este Ministério considerado como o *Campus* sede da atual instituição. Buscou em relação à política de avaliação em larga escala da Educação Superior do Governo Federal, conhecer mediante o tensionamento do instrumento avaliativo Sinaes (eixos/indicadores/dimensões) voltado ao Avalies as contribuições ou não para os Institutos Federais.

Os Institutos Federais, ao serem equiparados pela Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008 às Universidades Federais, receberam a incumbência de desenvolverem um modelo de ensino, pesquisa e extensão similar ao dessas instituições de ensino. Contudo, está equiparação não se efetivou plenamente.

No primeiro momento, justificamos a escolha pelo tema de pesquisa, a partir da reflexão de Ruiz (1992), segundo o qual existem alguns critérios que o pesquisador deve levar em consideração na escolha de um assunto a ser estudado: tendências e preferências pessoais, aptidão, tempo e recursos materiais. Assim, esta pesquisa fundamenta-se na necessidade de reflexão crítica sobre a prática, sob o risco da relação teoria/prática se tornar um discurso vazio e a prática, um ativismo (FREIRE, 1987).

A escolha por investigar a aplicação do Sinaes nos Institutos Federais ocorreu devido ao fato de me sentir instigada em pesquisar, como parte integrante do quadro efetivo de docentes do IFCE, se o Sinaes é realmente adequado para avaliar o trabalho acadêmico desenvolvido por esta instituição, visto que a equiparação com as Universidades Federais não propiciou as mesmas condições estruturais para que o ensino, a pesquisa e a extensão fossem desenvolvidos de forma indissociável.

Em razão do exposto, sobre a avaliação em larga escala e a necessidade de refletir academicamente sobre a minha experiência docente, o objeto de estudo desta pesquisa está centrado na aplicação do Sinaes no IFCE.

Além dos motivos apresentados para justificar a relevância da pesquisa, destaca-se o fato de que a formação histórica dos Institutos Federais, iniciada no século XIX, conduziu essas instituições mais para o ensino técnico do que para o trabalho acadêmico desenvolvido pelas Universidades Federais, o que nos leva a indagar se a aplicação do Sinaes no IFCE realmente apresentou-se como instrumento que de fato vem contribuindo para identificar as potencialidades e fragilidades desta instituição, promovendo a qualidade da educação no IFCE.

Em um segundo momento, para justificar a importância desta pesquisa, foi realizado um levantamento no banco de teses e dissertações da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), onde foram encontrados 132 trabalhos referentes às palavras-chave: avaliação em larga escala, avaliação institucional, qualidade da educação, Sinaes e IFCE. A maioria dos trabalhos se concentra nos anos de 2011 a 2012.

No que se refere à palavra-chave “avaliação em larga escala”, os 21 trabalhos em sua grande maioria estão ligados à Educação Básica ou às Universidades públicas. Destaca-se a dissertação de Mestrado de Ignácio (2010), ao abordar a avaliação superior nas Constituições e demais normas do período de 1961 a 2007, que contribuiu para esta pesquisa em relação ao resgate histórico da avaliação em larga escala no Brasil.

Em relação à palavra-chave “avaliação institucional”, foram encontrados 31 registros, dos quais apenas quatro fazem menção direta aos Institutos Federais, sendo assim distribuídos: três dissertações, de Saboya (2015); de Issy (2012); e de Paiva (2012); e uma tese de Ortigara (2012).

Saboya (2015) empreende uma análise geral do perfil e das atividades da Comissão Própria de Avaliação (CPA) do IFCE. A autora aborda, no corpo de seu trabalho, as temáticas de avaliação em larga escala, autoavaliação e Sinaes, mas sem se aprofundar nessas temáticas que servem apenas de subsídio para a compreensão do imbricamento com a comissão própria de avaliação (CPA).

Issy (2012) investiga a importância da implantação dos resultados da autoavaliação para a tomada de decisões no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – *Campus* Urutaí. Paiva (2012) gera uma reflexão sobre a importância e os desafios da autoavaliação para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro.

Ortigara (2012) aborda sobre a implementação das políticas para a Educação Profissional voltada aos Institutos Federais no Governo de Lula, entre 2003 e 2010, voltados para o Ensino Médio, com ênfase no projeto pedagógico. Ao discutir sobre a implementação da política educacional para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), no que diz respeito à avaliação institucional, não aprofunda uma análise sobre o Sinaes e a autoavaliação.

Na busca pela palavra-chave “Sinaes”, evidenciamos que existem 50 registros. Destacam-se aquelas que tratam dos Institutos Federais (IFs), quais

sejam: duas dissertações, uma de Brezinski (2011) e outra de Menezes (2012). Brezinski (2011) procede a uma análise dos efeitos das leis de criação dos IFs e do Sinaes, tendo como sujeito de estudo o IF de Santa Catarina. Debate sobre a importância e os dilemas do modelo de avaliação do governo na Instituição para o próprio desenvolvimento, sem, contudo, evidenciar um diagnóstico sobre os impactos da autoavaliação nas ações do IFSC em relação ao modelo de cotidiano escolar, posto no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), no Plano Anual de Ação (PAA) e na Comissão Própria de Avaliação (CPA).

Menezes (2012) enfatiza o estudo da autoavaliação para o desenvolvimento da gestão no IF de Goiás, tendo como objetos de pesquisa os gestores que ocupam os cargos de chefias de departamento, pró-reitorias, reitoria e a presidência da CPA, no período entre 2006 a 2008. Esta autora busca compreender como os gestores se apropriaram desta avaliação de forma mais qualitativa do que quantitativa em relação às práticas da gestão.

Com a palavra-chave “qualidade na educação”, foram encontrados 20 registros, cujo principal foco é a educação básica. No que se refere à Educação Superior, a tese de Cardoso (2015) busca discutir se o processo de avaliação e acreditação no Brasil realizado pelo Sinaes contribui para atestar a qualidade e influenciar o desenvolvimento da Educação Superior voltado principalmente ao estudo das Universidades.

E, por último, em relação à palavra-chave IFCE, foram encontrados dez registros de dissertações e uma tese. No que diz respeito às dissertações, encontramos uma já citada (SABOYA, 2015) e outros trabalhos que não contemplam diretamente discussões mais aprofundadas sobre avaliação em larga escala, avaliação institucional e Sinaes. A grande maioria das pesquisas trata de qualidade na educação com ênfase em Ensino Médio, currículo, projeto pedagógico. A tese de Floro (2016) expõe o gerencialismo educacional e a precarização do trabalho docente a partir da nova institucionalidade que faz a equiparação com as Universidades Federais. Ela analisa as responsabilidades imputadas pelo governo ao corpo docente que passou a atuar em vários níveis de ensino e desenvolver pesquisa e extensão nos moldes das Universidades Federais.

Em geral, os trabalhos que abordam os Institutos Federais são, na sua grande maioria, dissertações que voltam suas análises para o período do Governo Lula (2003 a 2010), com ênfase nas discussões sobre o modelo de avaliação do governo

em relação à melhoria ou não da gestão do Institutos Federais voltada para o ensino técnico e à exposição limitada do instrumento de autoavaliação do Sinaes, tendo como referência a Comissão Própria de Avaliação para levantar seus questionamentos e proposições.

Podemos afirmar que não foram encontradas pesquisas com objetivos e problematizações que apresentassem análises sobre os desafios dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em aplicar o modelo de avaliação padronizada (Sinaes), que foi elaborado tendo como base a estrutura acadêmica da Educação Superior nas Universidades, cujo princípio basilar é a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, bem como autonomia para gerir recursos humanos, financeiros e estrutura didático-pedagógica.

A aplicação do Sinaes nos Institutos Federais é um problema de pesquisa de extrema relevância acadêmica, não só porque detectamos que existem poucas pesquisas sobre o assunto, mas porque é necessário investigar se a generalização de um padrão avaliativo, estruturado para atender às necessidades das Universidades, faculdades e centros universitários é adequado para promover um efetivo diagnóstico da produção acadêmica nos Institutos Federais e resultar, em última instância, na melhoria da qualidade da educação ali ofertada.

Como a estrutura didático-pedagógica e administrativa dos Institutos Federais é bastante diferente das Universidades, Faculdades e Centros Universitários, centramos o problema de pesquisa na seguinte questão: “O Sinaes é um sistema de avaliação apropriado para analisar a qualidade da Educação Superior nos Institutos Federais, uma vez que a equiparação entre eles e as Universidades Federais é apenas parcial, tanto no que concerne à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, quanto no que concerne às formas de gerir com autonomia recursos materiais e humanos?”.

Ora, se na literatura existem vastos exemplos de que o Sinaes não vem sendo apropriado para analisar a qualidade da Educação Superior principalmente nas Universidades, o que dizer da aplicação desta avaliação nos Institutos Federais, que, apenas no ano de 2008, receberam a incumbência de desenvolver trabalhos acadêmicos similares principalmente aos das Universidades?

A hipótese que guia essa problemática é o fato de o Sinaes ser um modelo de avaliação da Educação Superior em larga escala que possui indícios de não ser conveniente quando aplicado aos Institutos Federais referente a melhoria da qualidade educação nesse modelo de IES, principalmente pelo fato de que a equiparação com as

Universidades Federais é apenas parcializada, pois as condições de desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão são bastante diferenciadas.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é analisar se o Sinaes (ferramenta de avaliação de Educação Superior nacional) é apropriado para traçar um perfil dos Institutos Federais, cujo foco principal é o ensino técnico. Em razão deste objetivo geral, apresentam-se como objetivos específicos: a) Identificar e apresentar as influências dos modelos de avaliação em larga escala da Educação Superior na conjuntura política educacional dos anos 1990 a 2000; b) Descrever as bases que fundamentam o Sinaes; c) Explicar a estrutura do Sinaes, no que concerne à abrangência em torno da avaliação de processos e resultados do trabalho acadêmico do Avalies; d) Averiguar em que aspectos os relatórios internos e externos do Sinaes/IFCE apontam índices de eficiência/ineficiência.

Gil (2007, p. 42) considera que a pesquisa pode ser definida “[...] como o processo formal e sistêmico de desenvolvimento do método científico”, o seu conceito está sujeito a pequenas modificações, para se ajustar como seu foco específico de estudo, dependendo da área de pesquisa. Portanto, ela busca encontrar respostas utilizando-se de procedimentos científicos.

A pesquisa é vista nas Ciências como algo que propõe uma indagação e a descoberta da realidade, sendo então vista como uma atitude e uma prática teórica que sempre busca um processo intrinsecamente inacabado e permanente “[...] de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados” (MINAYO, 1993, p. 23).

A definição dos critérios de uma pesquisa em relação aos seus tipos varia, conforme a visão de cada pesquisador para analisar o seu objeto de estudo. Por isso, Lakatos e Marconi (2002, p. 19) consideram que “[...] a divisão obedece a interesses, condições, campos, metodologia, situações, objetivos, objetos de estudo, etc.”.

A pesquisa tem como delimitação temporal o período de 2008 a 2016. Porém, essa delimitação não nos limitará a fazer reflexões e considerações somente sobre o período selecionado, visto que se faz necessário fazer análises históricas e levantar projeções de cenários a partir das tomadas de decisões que foram planejadas e implementadas dentro do marco temporal escolhido.

A pesquisa realizada, referente ao seu desenvolvimento, caracteriza-se por sua natureza qualitativa, e, dado o trabalho com dados quantitativos, bibliográficos, documentais, caracteriza-se também por ser descritiva e exploratória. Quanto aos

objetivos, para Gil (2007), a pesquisa descritiva tem como objetivo principal a identificação das características que determinam uma população ou fenômeno. Como também, estabelecimento e a determinação de relações entre as variáveis por meio da descrição de sua natureza.

No que se refere a ser exploratória permite que o pesquisador tenha mais familiaridade com o problema, visando explicar o porquê das coisas por meio do aprimoramento de ideias ou a descoberta de instituições, no qual é possível, considerar diversos aspectos relativos aos fatos estudados por meio levantamento bibliográfico, entrevistas ou análises de exemplos (GIL, 2007).

Em relação à pesquisa qualitativa, para Gil (2007, p. 133):

A análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. Pode-se, no entanto, definir esse processo como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório.

Apesar de a pesquisa não se caracterizar como quantitativa, prevê o trabalho com dados quantitativos, porque, segundo Gil (2007), é muito utilizada quando se procura estudar algum fator que poderá estar ligado às questões sociais, econômicas ou de opinião.

Ao tratar dos procedimentos técnicos que foram realizados por meio de pesquisa bibliográfica, documental e entrevista semiestruturada, na visão de Vergara (2000, p. 48), “[...] a pesquisa bibliográfica é o estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, jornais, revistas, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral”, representando a pesquisa bibliográfica uma fonte secundária de dados em uma investigação.

A pesquisa bibliográfica para a revisão de literatura ocorreu utilizando fontes secundárias livros, periódicos, teses, dissertações, artigos científicos e *sites* do Governo Federal e do IFCE que colaboraram para o aprofundamento da temática. Sendo assim, a revisão bibliográfica buscou levantar informações teóricas que contribuíssem para refletirmos sobre o processo de aplicação do Sinaes no IFCE, tanto no que concerne à avaliação externa realizada pela comissão de avaliação do INEP, quanto no que concerne à autoavaliação, realizada pelas CPA e suas subcomissões.

A pesquisa documental foi realizada em fontes primárias e secundárias. As fontes primárias foram: a) os documentos internos do IFCE e do CEFETCE; b) os

relatórios da avaliação interna da CPA do *Campus* Fortaleza; c) os relatórios de gestão; e d) os relatórios da CPA central, PDI e PAA do IFCE e CEFETCE.

Já as fontes secundárias foram a) a legislação educacional sobre a Educação Superior e o Sinaes; b) a legislação educacional sobre os Institutos Federais; c) o Relatório de Avaliação para Ato Regulatório de Recredenciamento do INEP referente ao IFCE; e d) Relatórios da CGU/CE de auditoria anual de contas.

Em relação ao IFCE, os documentos pesquisados prioritários foram os relatórios considerados estratégicos para a instituição: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Plano de Ação Anual (PAA) e Relatório de Avaliação Institucional da Comissão Própria de Avaliação (CPA). Tais documentos trazem informações e dados da autoavaliação, como também ações propostas como desdobramento após processo avaliativo que integram o planejamento institucional do período de 2009 a 2015 e que são fontes para avaliação externa.

Foram realizadas, entre 2014 e 2016, entrevistas semiestruturadas com membros da CPA do IFCE, do Setec e do INEP, com o intuito de realizar levantamento de informações inerentes às ações e atividades voltadas principalmente ao Sinaes.

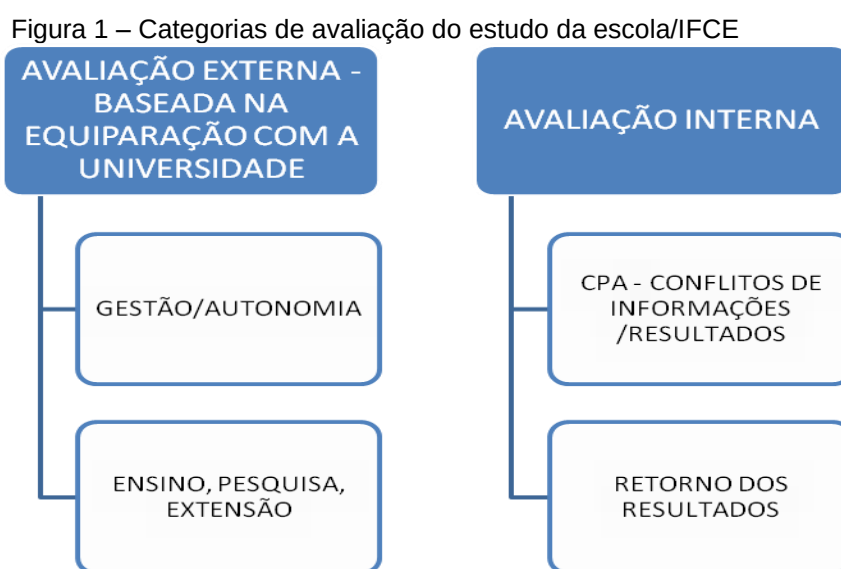
De acordo com Lakatos e Marconi (2002), a entrevista é uma técnica de observação direta e intensiva que permite a interação entre as pessoas, com o intuito de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto de seu interesse como fatos, condutas e sentimentos, mediante “uma conversação de natureza profissional”. A entrevista, deste modo, manifesta-se como “[...] um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social” (LAKATOS; MARCONI, 2002, p. 195). A entrevista semiestruturada pode ocorrer a partir de um roteiro preliminar de perguntas a serem feitas pelo pesquisador.

A fim de proceder ao desenvolvimento desta pesquisa e investigar se o Sinaes é uma ferramenta de avaliação de Educação Superior apropriada para traçar um perfil dos Institutos Federais, centramos a análise em duas categorias: a) avaliação externa, na qual a apropriação ou não é investigada a partir das limitações da equiparação dos Institutos Federais com as Universidades Federais, cuja qualidade é aferida por um modelo padronizado criado por atores externos aos Institutos Federais e b) avaliação interna (CPA), por meio da qual verificamos que a comunidade interna poderia, mesmo que em limites de autonomia restritos, construir um modelo de avaliação

compatível às características da vida acadêmica dos Institutos Federais. Assim, esta categoria permite-nos evidenciar as contradições ou não decorrentes de a instituição realizar escolhas guiadas pelo observador externo, que pode estar gerando a perda de oportunidade de criar um modelo de avaliação que realmente possibilitasse identificar problemas que poderiam ser resolvidos no âmbito interno da instituição.

A conjugação destas duas categorias, avaliação interna e avaliação externa, analisadas de forma conjugada, permite-nos tecer reflexões sobre a vida acadêmica do IFCE, identificando em que aspectos tanto no âmbito interno quanto no âmbito externo existem limites e inadequações na construção de um modelo de avaliação realmente comprometido com a qualidade da educação.

A forma como as categorias são abordadas no texto está sistematizada na Figura 1.



Fonte: Elaboração própria (2017).

No que concerne à primeira categoria, a equiparação é vista sob o ponto de vista da autonomia administrativa e pedagógica da gestão, gerando uma expectativa de que o ensino, a pesquisa e a extensão ocorram em parâmetros similares aos das Universidades, embora evidenciem-se indícios de que esta é uma equiparação apenas parcializada. A segunda categoria trata da CPA em relação ao do relatório de avaliação institucional, que tem por objetivos apresentar os resultados da autoavaliação conduzida pela IES e fazer que seus resultados sirvam de balizadores no PDI da melhoria da política educacional do IFCE.

A organização das análises em torno das categorias análise interna e externa, permitiu-nos refletir sobre o objeto de estudo desta pesquisa de forma

mesoanalítica. Segundo Oliveira (2013, p. 14), a análise mesoanalítica permite ao pesquisador compreender as “[...] diversas influências dos elementos macroestruturais e dos elementos microestruturais” nos quais o problema de pesquisa está imerso. No caso desta pesquisa, os elementos macroestruturais estão ligados às questões sociopolíticas que interferem nas legislações educacionais voltadas para a Educação Superior, e os elementos microestruturais estão relacionados às normativas internas do IFCE como portarias, normas e procedimentos administrativos da instituição escolar. Desta forma, a relação macro e microestrutural permitiu-nos investigar como o IFCE conjuga a autonomia que tem para organizar a avaliação interna e, ao mesmo tempo, cumpre a legislação, a fim de atingir as metas que lhe são cobradas pela avaliação externa.

Assim, a análise mesoanalítica constitui uma forma de compreender os avanços e limitações e que “[...] as instituições escolares adquirem uma dimensão própria, enquanto espaço organizacional onde também se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas” (NÓVOA, 1995, p. 15).

Se a pesquisa se centra em abordagens macro, [...] ainda sobre os processos de organização e administração do sistema educativo, ou sobre a produção de políticas educacionais de âmbito nacional, é mais plausível que a escala analítica e de observação, tenda igualmente a afastar-se de concepções de escola *stricto sensu* [...]. (LIMA, 2011, p. 83).

Power (2014) considera que a relação macro e micro e suas influências voltadas aos estudos das práticas e das políticas educacionais devem ser investigadas, pois ambas contribuem, mas são limitadas em suas interpretações. Porém, não se pode menosprezar o poder das instituições escolares nas mudanças dos contextos locais e na ressignificação da implementação das políticas educacionais.

O estudo da abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball e Richard Bowe, reinterpretado por Jefferson Mainardes em 2006, compreende a articulação entre as perspectivas macro e micro no processo político, que é como multifacetado e dialético. De acordo com Mainardes (2006), para se desenvolver um olhar crítico referente à desconstrução de conceitos e certezas do presente, fragilidades ou não do modelo do instrumento avaliativo devido a uma investigação que envolve uma diversificação de procedimentos de coleta de dados que, entre outros, estão envolvidos os sujeitos da gestão, análise de textos e documentos, pesquisa bibliográfica, esse estudo poderia ser usado como referencial metodológico.

Considerando que o Sinaes é uma avaliação externa padronizada e ancorada em uma visão macroestrutural de Educação Superior, cujo parâmetro é a Universidade, e tendo em vista que esta padronização envolve a obrigatoriedade de uma avaliação interna (microestrutural), apresentamos nesta pesquisa os resultados da investigação sobre a adequação/inadequação deste sistema avaliativo quando aplicado ao IFCE, apontando em que aspectos as categorias *avaliação interna* e *externa* realmente estão contribuindo para construir uma Educação Superior de qualidade.

As pesquisas em políticas públicas, nas últimas décadas, vêm sendo pautadas por discussões em âmbito mundial, não somente em Ciências Políticas, mas em outras áreas do saber, como é o caso da educação. Souza (2006, p. 24) aponta as “[...] políticas públicas como um ramo do saber da ciência política para entender como e por que os governos optam por determinadas ações”. A autora considera também que as pesquisas em políticas públicas, por serem recentes, estejam em construção.

Ao buscarmos definir o que sejam políticas públicas, encontramos entre vários autores, oriundos ou não das Ciências Políticas, muitas interpretações conceituais e visões de como se dá a sua materialização na sociedade e as influências de orientações ideológicas, sobretudo, aquelas que vêm de concepções político-econômicas. Entre as divergências, estão: qual o seu objeto de estudo; como são formadas e quais são suas agendas (que tipos de problemas estão envolvidos, se públicos e/ou privados); quais diretrizes e ações deve seguir; quais os papéis dos sujeitos (indivíduos, Estado, grupos de interesse¹⁶ e organizações); como ocorre a mediatização dentro de uma arena (local) política; sua temporalidade (quando começa e quando termina); como mensurá-la, entre outros.

Para Souza (2006) e Secchi (2014), dependendo da base teórica ou autor que seja escolhido, traçam-se caminhos e escolhas de análise e interpretação que, de um modo geral, tendem a ser divergentes. Souza (2006, p. 24), especificamente, acredita que “[...] não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública”.

¹⁶ São também conhecidos como grupos de pressão. Um grupo de interesse é formado por um conjunto de atores que se organizam e utilizam seus recursos para influenciar as políticas públicas de acordo com seus interesses (SECHHI, 2010).

Secchi (2014) considera que existem divergências na definição de políticas públicas, devido ao que ele chamou de “nós conceituais” que questionam se é apenas o governo que elabora a política pública, se a omissão ou a negligência pode ser considerada uma política pública; e, por último, se apenas diretrizes de nível estratégico são políticas públicas. Define como uma “[...] diretriz elaborada para enfrentar um problema público” (SECCHI, 2014, p. 2).

Entre os estudos de políticas públicas, estão aqueles que consideram que os atores estatais, principalmente os governos, assumem papéis de grande responsabilidade como elaboradores, implementadores, executores e controladores, ao que alguns estudiosos chamariam de abordagem estadocêntrica. Nesta abordagem, fica a cargo desses “atores” a decisão do que fazer ou não fazer, referente à formulação a uma política pública (SECCHI, 2014). Para Marques (2013, p. 24), “[...] estudar políticas é analisar por que e como o Estado age como age, dadas as condições que o cercam”. Esse conjunto de ações a serem operacionalizadas pelo Estado seria o que Jobert e Muller definiram, em 1987, como “Estado em ação” (AZEVEDO, 2004).

Outros estudiosos, segundo Secchi (2014), defendem a abordagem multicêntrica em seus estudos, considerando que o Estado não tem condições isoladamente de promover políticas públicas, pois não é um sujeito/ator isolado dentro da sociedade que consegue, por si só, hegemonicamente, promover uma dinâmica absoluta de concretização de ações de uma agenda. Ele precisa de outros sujeitos que, coletivamente, o apoiem na definição da agenda, bem como na formulação, implementação e avaliação de uma política. Como também, encontrará resistência por parte de sujeitos referente às suas práxis no âmbito dos debates e enfrentamentos.

Secchi (2014) considera que as políticas públicas realizadas no Estado, pelo governo, são chamadas de políticas governamentais. Elas podem ser definidas por um grupo político ou uma coalizão em mandato eletivo e são emanadas por órgãos integrantes do poder Executivo, Legislativo e Judiciário para tentar atender à sociedade em relação aos problemas públicos, analisando as dificuldades de implementação e custos.

Nos países democratas, dependendo da profundidade, repercussões e desdobramentos de uma política pública de governo, se considerada relevante para a sociedade, pode passar a ser de Estado, independentemente dos atores políticos que estejam no poder, isto é, a sua continuidade se dará legalmente, delegando,

assim, sua execução também a outros governos que sucederão tendo eles obrigação legal de mantê-las e executá-las.

Tanto as políticas de governo como as políticas de Estado podem ser complexas em relação à sua formulação e implementação, contudo, o número de atores envolvidos e os dispositivos legais criados para dar sustentabilidade à sua implementação e execução tendem a ser maiores nas políticas de Estado.

O envolvimento da sociedade ou parte dela (a parcela considerada usuária/cidadã) que estará envolvida direta ou indiretamente quando a política é implementada ou executada, é, em geral, representativa em termos de fazer uso dela, em relação a uma maior temporalidade quando se trata de política de Estado. Oliveira (2011, p. 329) define que:

[...] políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade.

Bucci (2006) considera que a política pública, por ser vista como um programa de ação governamental, propõe-se à coordenação dos meios de que o Estado dispõe, e as atividades privadas para a execução de objetivos considerados relevantes que envolvem a nação ou de um problema a ser resolvido.

Em relação ao que venha a ser um problema coletivo que tenha relevância de ordem pública, Secchi (2014) aponta, baseado nos estudos realizados por Sjoblom em 1984, é a diferença quando uma situação (considerada inadequada) de estado real (como ela é no momento presente) passe para uma situação ideal possível (o que se espera de como ela fique, em um tempo futuro).

Na avaliação, se os resultados foram alcançados ou não, podem criar condições de estimular ou desestimular a participação e inclusão de sujeitos. Melo (1998) define que a avaliação de políticas públicas não constitui um exercício formal desinteressado, pois está fortemente ancorada em um conjunto de valores e noções sobre a realidade social compartilhado pelos membros de uma maioria do governo.

O que se espera dentro de um Estado democrático é que o bem-estar coletivo possa ser realizado, isto é, o bem-estar social como recorte principal de uma política pública que promova a igualdade, o respeito, a paz e a inclusão.

Historicamente, em Estados com governos ditatoriais, como foi o caso do Brasil entre os anos de 1960 a 1980 (governos militares), as políticas públicas de cunho econômico foram consideradas bem-sucedidas, que colocavam as questões sociais sendo também, resolvidas ou melhoradas, à medida que o país avançava economicamente (AZEVEDO, 2004). Porém, as mudanças sociais divulgadas pelo governo não eram tão boas quanto se pensava, pois havia muita repressão e violência a quem se rebelasse contra o governo. Azevedo (2004, p. 1) cita que, no Estado autoritário, “[...] as políticas econômicas empreendidas pelo regime autoritário contribuíram para aprofundar a negação dos direitos sociais à maioria, malgrado o alargamento formal das políticas sociais”.

Após a ditadura militar no Brasil, a educação passou a ser, no país, um direito social legalmente garantido pela Carta Magna, dela, o Estado e as instituições educacionais compartilhando responsabilidades na formação cidadã e profissional. Isso resulta claro quando se observa que as instituições educacionais são consideradas por parte da sociedade civil e estudiosos da área educacional, como executoras de um papel significativo e potencial para a democratização da sociedade, pois, segundo Dias Sobrinho (2014, p. 660), elas podem “[...]contribuir significativamente com os projetos de democratização da sociedade na medida em que cumpram a responsabilidade social de ampliar e fundamentar a participação civil mais culta e responsável”.

O processo de avaliação a que uma instituição educacional venha a ser submetida e monitorada pela gestão pública deve dar ênfase para que a educação seja protegida, respeitada, melhorada e valorizada. O atual Sistema de Avaliação para a Educação Superior, criado em 2004, propõe-se a respeitar a identidade de cada instituição referente à diversidade e à pluralidade. O Sinaes pretende, também “[...] contribuir para a construção de uma política e de uma ética de Educação Superior em que sejam respeitados o pluralismo, a alteridade, as diferenças institucionais, mas também o espírito de solidariedade e cooperação” (INEP, 2009, p. 98).

No esteio das noções apenas engendradas, estamos cientes de que a pesquisa está sujeita a apresentar limitações no seu processo de construção e finalização. Em geral, tanto a pesquisa documental como a pesquisa bibliográfica ou a entrevista semiestruturada são passíveis de críticas, devido à escolha e à forma como o pesquisador observa e interpreta as fontes primárias e secundárias que fazem parte da pesquisa. As críticas podem ocorrer por se questionar a subjetividade das fontes,

como também do olhar do próprio pesquisador, este que pode, por sua vez ser comparado a um historiador. Ele é influenciado por diversos fatores quando realiza suas escolhas e questionamentos como valores pessoais, grupos de que faz parte, experiências por que passa e observa no ambiente em que vive. Segundo Proust (2008), dependendo do espaço e da temporalidade, os historiadores terão uma forma de mostrar, observar, desconstruir e construir a história por meio de seus questionamentos, métodos de investigação e descrição de documentos.

Le Goff (2003) argumenta que o historiador, ao fazer suas escolhas referentes ao momento da memória coletiva em que define o que será tratado, influencia no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade. Porém, as suas escolhas, e como ele as observa por serem compostas de vestígios e documentos, poderão não representar plenamente um fato histórico, isto é, não caracterizando necessariamente o conjunto daquilo que de fato existiu no passado na sua íntegra.

O pesquisador, tal qual o historiador, ao fazer seus questionamentos e análises, tende a não ter respostas absolutas ou não passíveis de serem observadas e interpretadas sob o mesmo ponto de vista. Proust (2008) ressalta que o historiador nunca consegue plenamente esgotar seus documentos, pois existirão continuamente novas possibilidades de questionar ou levá-los a ser analisados por outros métodos.

Buscou-se atenuar a limitação do estudo proposto referente à revisão de literatura, com a seleção de autores respeitados no mercado editorial, bem como, de materiais que fossem consistentes e validados cientificamente para investigação e análise. Do mesmo modo, na análise documental foi triado o maior número de documentos oficiais que tratam da legislação educacional voltada à Educação Superior e dos Institutos Federais. Os documentos oficiais da escola, entre outros, também foram criteriosamente escolhidos, tendo por base as suas diversas implicações para a política e a gestão da instituição e por serem vistos como estratégicos para a mesma.

Deslandes (2010) considera que o pesquisador, ao apresentar seu projeto de pesquisa, tem o compromisso público de realizar aquilo que foi estabelecido. Contudo, caso ocorram modificações no seu projeto, é importante que estas sejam justificadas. Inicialmente na Unesp – *Campus* Marília, desde Seminário de Pesquisa 2014 até o processo de qualificação desta tese, em 2015, pensou-se na metodologia de realizar uma pesquisa empírica fazendo o uso do questionário como instrumento de coleta de dados junto à comunidade acadêmica do IFCE *Campus* Fortaleza,

tendo em vista um maior aprofundamento do conhecimento sobre ao Sinaes referente às suas diretrizes, princípios, indicadores, autoavaliação, como também à condução do processo avaliativo pela gestão institucional (reitoria e direção geral do *Campus Fortaleza*) e pela CPA (Central e a subcomissão do *Campus Fortaleza*).

Porém, devido a quatro eventos muito próximos ocorridos entre 2014 a 2016 que direta e indiretamente envolveram o *Campus Fortaleza* como ações de planejamento da gestão da instituição e do *Campus*, aplicação de entrevistas e questionários que estavam imbricados com o tema da pesquisa, optou-se pelas entrevistas semiestruturadas a membros da CPA, sem a aplicação de questionário estruturado. O motivo para essa desistência foi considerar não correr riscos em ocasionar viés, erros ou falhas na pesquisa.

Isto se justifica, baseado em Lakatos e Marconi e (2003), ao tratarem sobre erros na coleta de dados, pelo fato de que, quando da realização de pesquisa, nem sempre o pesquisador consegue prever os problemas e dificuldades como questionários que podem não funcionar, reação dos respondentes ou amostra inviável.

Richardson et al. (2012) e Lakatos e Marconi (2003) consideram tanto a entrevista como o questionário importantes instrumentos para todos os campos de pesquisa. Porém, Lakatos e Marconi (2003) argumentam que tanto as entrevistas como os questionários possuem limitações, como a possibilidade de o entrevistado ser influenciado consciente ou inconscientemente pelo questionador; a necessidade de disposição do entrevistado em dar informações que se façam necessárias; e a possibilidade de devolução tardia do questionário, que pode prejudicar o calendário ou sua utilização. Richardson et al. (2012, p. 219), ao tratar da importância do homem para a pesquisa social, consideram que “[...] as técnicas de pesquisa não podem ser utilizadas como receitas ou instrumentos neutros, mas como meios de obtenção de informação cujas qualidades e limitações devem ser controladas”, como já acontece com o objeto de estudo desta pesquisa.

Para Kuhn (2009), o cientista deve estar atento, pois nenhuma metodologia consegue produzir conhecimento por muito tempo: surgirão delimitações e falhas, e ele, em busca de produzir cientificamente seus conhecimentos, poderá mudar os paradigmas usados por outros, com a possibilidade de introduzir, assim, outro modelo metodológico que sustente a sua pesquisa.

Em relação aos eventos, o primeiro, iniciado em 2014, foi realizado pela pesquisadora Saboya (2015) para a sua dissertação de mestrado com o objetivo de

conhecer a atuação da CPA. A comunidade acadêmica do *Campus Fortaleza* participou como uma das amostras escolhidas. Foram realizadas entrevistas e aplicados questionários estruturados, enviados por meio eletrônico à comunidade acadêmica e às gestões da Instituição e CPA do IFCE. O segundo evento foi a preparação do *Campus Fortaleza* e de outros *campi* por parte das gestões da Reitoria, de sua própria gestão (Diretorias) e da CPA (Comissão Central e Subcomissões) para a visita das comissões de avaliação externas do MEC, prevista para o primeiro semestre de 2015. O terceiro evento foi a realização, em julho de 2015, da avaliação de credenciamento da instituição por parte da comissão de avaliação externa do MEC no *Campus Fortaleza*, que, dentre as suas atividades agendadas, realizou entrevistas não estruturadas com membros da comunidade acadêmica. E, por último, a pesquisa empírica realizada por Floro (2016) com aplicação de questionário e entrevista semiestruturada no período de janeiro a março de 2016, sendo o *Campus Fortaleza* um dos seus três *campi* pesquisados.

Vale salientar que as informações produzidas nesses eventos serviram de fontes primária e secundária para esta pesquisa. De acordo com Richardson et al. (2012), Lakatos e Marconi (2003) e Gil (2007), as informações e as variáveis já levantadas sobre um fenômeno que se pretende estudar podem ser utilizadas tendo o pesquisador o cuidado de buscar fontes confiáveis.

A presente tese organiza-se, então, da seguinte forma, além desta introdução: no primeiro capítulo, apresentamos uma visão geral sobre a Educação Superior no Brasil e um histórico dos Institutos Federais e do IFCE, incluindo revisão de literatura; no segundo capítulo, discutiremos sobre as políticas de avaliação de larga escala de Educação Superior no Brasil, como o Paiub, Provão, Sinaes e outras. No terceiro capítulo, apresentamos o Estudo da Escola: Caminhos metodológicos da pesquisa que trata do estudo da escola, no qual é empreendida análise sobre o uso do Sinaes para avaliação do IFCE e apresenta-se a metodologia de pesquisa. Por último, no quarto capítulo, tecemos as conclusões.

1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Este capítulo apresenta uma breve história da Educação Superior no Brasil¹⁷, desde o Brasil colônia até aos dias atuais, abordando dois modelos de IES: a Universidade e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Abriremos o capítulo fazendo, também, uma retrospectiva da instituição universitária no contexto mundial.

Embora a Universidade tenha se tornado, ao longo do tempo, sinônimo de Educação Superior, historicamente, no que se refere ao campo educacional, de acordo com Cunha (2005, p. 41), ela também oferta “[...] ensino secundário e no técnico de nível médio”. É uma instituição milenar que, de acordo autor, assume diferentes formas e identidades, dependendo de um determinado contexto histórico, chegando, por vezes, a ser mais significativa social, política e economicamente do que o próprio local em que está inserida.

Mesmo que haja diferenças entre as Universidades existentes em cada país, em termos de sua concepção, conceitos e objetivos sobre o que seja a Universidade, existe uma unanimidade no meio universitário “[...] presente em todos os tempos e em todos os lugares: a luta pela difusão e o desenvolvimento do saber, sem constrangimentos externos, vale dizer a luta pela autonomia” (CUNHA, 2005, p. 33).

Trindade (2000) identifica quatro períodos considerados distintos da História da educação no mundo que são: a) partir do século XII, seguindo até o

¹⁷ Alguns dos autores e instituições pesquisados Trindade (2000), Saviani (2005), Cunha (2011), MEC utilizam a nomenclatura ensino superior no lugar de de educação superior, sendo assim, algumas de nossas citações acompanharam o que está impresso nas obras e documentos citados. O documento referente ao glossário do INEP traz a seguinte definição sobre educação superior: “É um dos níveis da educação brasileira, ministrada em instituições de educação superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização e tem como finalidades: estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais, para participar do desenvolvimento da sociedade brasileira e colaborar na sua formação contínua; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber por meio do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos em uma estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com essa uma relação de reciprocidade; promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (Glossário do Inep, 2009).

Renascimento, o ensino universitário foi caracterizado como “período da invenção da Universidade em plena Idade Média em que se constituiu o modelo da Universidade tradicional, a partir das experiências precursoras de Paris e Bolonha, da sua implantação em todo o território europeu sob a proteção da Igreja”; b) o século XV, quando a Universidade renascentista recebeu o impacto das transformações do mundo capitalista e do humanismo literário e artístico, foram sentidos os efeitos da Reforma e da Contrarreforma; c) iniciaram-se as descobertas científicas em diversos campos do saber no século XVII, prosseguindo até o Iluminismo no século XVIII, quando se iniciou a institucionalização da ciência nas Universidades; e d) foram implantadas as Universidades públicas modernas, que continuam até os dias atuais, sendo introduzida uma nova relação entre o Estado e a Universidade no século XIX.

A Educação Superior no Brasil surge durante o século XVI, no período colonial, em 1550, a partir da iniciativa dos jesuítas que moravam na Bahia (sede do governo geral) que, além de oferecerem as chamadas primeiras letras e o ensino secundário, também foram os únicos inicialmente no país que puderam ofertar a Educação Superior, de forma restrita, com a autorização da Coroa portuguesa em seus colégios, visto que esta, diferentemente da Espanha, proibia a Educação Superior em suas colônias, pois a considerava nociva. À medida que o “potencial revolucionário iluminista avançava na América” ofertar estudos universitários aos jovens que contribuíssem com a criação de movimentos revolucionários dentro das colônias portuguesas. Em geral, a Coroa dava permissão aos filhos de colonos para irem estudar em Coimbra (CUNHA, 2011, p. 152).

O primeiro curso em nível universitário ofertado pelos jesuítas foi de Artes (Ciências Naturais ou Filosofia) e Teologia, destinado a jovens que seguiriam ou não o sacerdócio. Em geral, eram filhos de funcionários públicos, de senhores de engenho, criadores de gado, artesãos. À medida que o tempo ia passando, alguns colégios dos jesuítas iniciaram a ofertar cursos superiores localizados em cidades do Rio de Janeiro, de São Paulo, de Pernambuco, do Maranhão e do Pará (SAVIANI, 2005; CUNHA, 2011).

Cunha (2011) relata que, mesmo com a oferta de cursos em nível superior pelos jesuítas, as instituições consideradas fundadoras da Educação Superior são aquelas criadas no século XIX, quando passamos a ser Reino Unido a Portugal e Algarve e depois com vinda da família Real Portuguesa para o Brasil, em 1808.

A família real portuguesa, que governou o país até o período do Império, não criou Universidades, e sim cátedras isoladas de ensino superior, que formavam profissionais em instituições influenciadas pelo modelo napoleônico (francês) pelo modelo inglês.

As primeiras escolas de ensino superior foram fundadas no Brasil em 1808 com a chegada da família real portuguesa ao país. Neste ano, foram criadas as escolas de Cirurgia e Anatomia em Salvador (hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia), a de Anatomia e Cirurgia, no Rio de Janeiro (atual Faculdade de Medicina da UFRJ) e a Academia da Guarda Marinha, também no Rio. Dois anos após, foi fundada a Academia Real Militar (atual Escola Nacional de Engenharia da UFRJ). Seguiram-se o curso de Agricultura em 1814 e a Real Academia de Pintura e Escultura. (CUNHA, 1986, p. 36)

Dourado (2011), ao pesquisar os estudos da formação histórica da autonomia universitária no Brasil realizados pela professora Lourdes Fávero em 1999, relata que a primeira Universidade brasileira foi a do Rio de Janeiro, em 1920, criada pelo Governo Federal, pelo Decreto n. 24.343/1920, apoiada na reforma do governo de 1915, que reorganizava o ensino secundário e superior de todo o país. Segundo Cunha (2011), passou a ter o *status* de Universidade a partir do Decreto n. 19.852/1931, tendo as faculdades federais de Medicina e de Engenharia em sua estrutura. A gestão (reitor e diretores) havia sido constituída por nomeação do Presidente da República Epitácio Pessoa. Em 1931, ocorre uma reforma da Educação Superior (Decreto n. 19.851/931)¹⁸, no governo do presidente Getúlio Vargas, encabeçada pelo ministro Francisco Campos, que concede “relativa” autonomia à Universidade, pois não considera ser possível uma autonomia plena (CUNHA, 2011; DOURADO, 2011).

As Universidades europeias serviram de modelo, principalmente no que se reporta aos conhecimentos propostos, fato caracterizado como “colonialismo educacional” (FERNANDES, 1975). A burguesia brasileira agia como se estivesse no período imperial, definindo o padrão de educação em relação ao acesso e à qualificação da força de trabalho para atender às demandas do capital que estava sob seu controle. O autor também identifica que o padrão educacional brasileiro, nos moldes europeus, passa a ser questionado nos anos de 1960, por professores e alunos, através dos movimentos sociais que buscam desconstruir o padrão com vistas a uma “Universidade integrada e multifuncional”, por meio de uma “reforma de

¹⁸ Dispôs sobre a organização do ensino superior do Brasil e adotou o regime universitário.

base” ou “reforma estrutural”. Ao operar essa ruptura com o modelo europeu imposto, a Universidade brasileira passaria a se reestruturar a partir de novas ideias, a serem pensadas e construídas pelo corpo acadêmico, com a contribuição dos movimentos sociais, formando uma nova identidade cultural, não mais dependente de modelo imposto por interesse de outras nações.

O Ministério da Educação, que atualmente é o grande órgão do Governo Federal responsável por gerir e controlar os diversos modelos educacionais, inclusive a Educação Superior, originou-se em 1930, no governo do Presidente Getúlio Vargas (1930 a 1934), que era chamado de Ministério da Educação e Saúde Pública. Desenvolvia várias atividades, além de tratar dos assuntos educacionais como, por exemplo, saúde, esporte e meio ambiente. Nos governos anteriores, os assuntos ligados à educação eram tratados pelo Departamento Nacional do Ensino, ligado ao Ministério da Justiça. Mas somente a partir de 1996 é que ele torna-se responsável apenas pela área da educação, passando por reestruturações atendo-se a um contexto de cada gestão presidencial do Governo Federal, conforme é possível observar no Quadro 1.

Quadro 1 – Histórico do Ministério da Educação

Nomenclatura	Ano/Lei	Governo(s) do(s) dos presidente(s)
Ministério da Educação e Saúde Pública	1930 a 1953/Decreto n. 19.444/1930	Getúlio Vargas/José Linhares/Eurico Dutra
Ministério da Educação e Cultura (MEC)	1953 A 1985/Decreto - lei n. 11.920/1953 n. 9.1114/1985	Getúlio Vargas/Café Filho/Carlos Luz/Nereu Ramos/Juscelino Kubitschek/Jânio Quadros/Ranieri Mazzilli/João Goulart/Humberto Castelo Branco/Arthur Costa e Silva/Junta Governativa Provisória de 1969 ¹⁹ /Emílio Médici/Ernesto Geisel/João Figueiredo/José Sarney
Ministério da Educação e do Desporto	1990 A 1994 Decreto-Lei n. 9.131/1995	Fernando Collor/Itamar Franco/Fernando H. Cardoso
Ministério da Educação	1996 a 2015 Decreto-Lei n. 164/1996	Fernando H. Cardoso/Lula da Silva/Dilma Rousseff

Fonte: Elaboração própria (2017).

¹⁹ Junta Governativa Provisória de 1969, composta por Aurélio Tavares, Augusto Rademaker e Márcio Melo.

Entre as décadas de 1920 e 1930, ocorre a profusão de um debate em torno do papel da Educação Superior brasileira. Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova²⁰ defendeu, entre suas proposições de políticas públicas para a educação, que o Estado Brasileiro tivesse escolas que fossem públicas, gratuitas, obrigatórias, laicas; que o processo educacional unificado, tanto na escola pública como na privada, fosse o mesmo praticado em todas as escolas públicas; e formação universitária de professores.

O Manifesto teve como focos principais o Ensino Básico e o Médio, contudo, defendeu que o ensino universitário não estivesse a serviço de profissões tidas na época como liberais (engenharia, medicina e direito), mas se estendesse a campos mais amplos de investigação científica, transmissão de conhecimentos (docente) e popularização das Ciências e das Artes por meio das instituições de extensão universitária. Também defendeu que, a partir dos 18 anos, os jovens tivessem acesso à Educação Superior inteiramente gratuita.

Em geral, o Manifesto tinha em seu discurso a proposição de “ideias de reconstrução do Brasil” com bases democráticas, considerando assim pelos manifestantes que se criaria a base para uma nova educação (BRASIL, 2016c).

Foi por meio da Constituição Federal de 1934 que a educação brasileira passou a ser tratada como um direito de todos, cabendo este dever à família e aos poderes públicos, em especial. No período de 1934 até 1945, o Ministério da Educação promoveu uma gestão que ficou marcada como “bases da educação nacional”, constituída pela reforma dos Ensinos Secundário e Universitário.

Na década de 1960, a burguesia, aliada ao governo militar, apoia a manobra da reforma universitária, que se caracterizou pela expansão das vagas na Educação Superior da rede particular e instituiu o pagamento de taxas nas Universidades públicas e promoveu a perseguição a professores e alunos que eram contrários ao regime militar. Por isso, Fernandes (1975, p. 201) denominou a política de Ensino Superior na década de 1960 como uma “reforma universitária consentida”, isto é, havia um acordo entre a burguesia com o governo militar (FERNANDES, 1975).

Baseando-se em dados numéricos, Sguissardi (2008) demonstra que a expansão da educação universitária, entre os anos de 1964 a 1984, com a

²⁰ O Manifesto dos Pioneiros da Educação era composto por intelectuais brasileiros preocupados em elaborar um programa de política educacional, entre eles, Fernando de Azevedo, Anísio Spindola Teixeira, Roquette Pinto, Raul Briquet, M. Bergstrom, Lourenço Filho, Júlio de Mesquita Filho, Cecília Meireles, Armanda Álvaro Alberto, Noemy M. da Silveira entre outros (BRASIL, 2016c).

implantação do regime de governo autoritário militar, efetivou-se às custas do aumento da oferta de vagas no ensino privado, em detrimento do ensino público, conforme Quadro 2.

Quadro 2 – Evolução de matrículas das IES entre 1964-1984

Ano	Número de matrículas nas IES públicas	Matrículas nas IES públicas em %	Número de matrículas nas IES privadas	Matrículas nas IES privadas em %	Total de matrículas
1964	87.000	61,6%	54.000	38,4%	142.000
1974	341.000	36,4%	596.000	63,6%	937.000
1984	575.000	40,9%	830.000	59,1%	1.405.000

Fonte: Adaptado de Sguissardi (2008, p. 997-998).

Essa inversão de matrículas entre a IES públicas em relação às IES privadas aponta que o modelo educacional a ser explorado como empresa, isto é, com fins lucrativos, havia de fato se instalado no Brasil, proposto pelos organismos internacionais, principalmente, pelo BM, tendo encontrado esteio no regime militar, visando tornar a educação brasileira um bom negócio. A base desse projeto foi a teoria do capital humano e apoiava-se nas práticas mecanicistas de administração baseadas no Taylorismo, Fordismo e Fayolismo²¹ que trariam supostamente melhorias sociais relevantes para a sociedade brasileira, fato esse que não ocorreu, e sim, promoveu mais desigualdades, com o início da desresponsabilização do governo em financiar a educação.

Segundo Ferreira Júnior e Bittar (2008, p. 343), a ideologia tecnicista da época, defendida pelos governos militares que promoveriam mudanças de cunho social e econômico, serviu apenas como uma embalagem do chamado “Projeto Brasil Grande Potência” para a “supressão das liberdades democráticas”. O amálgama formado entre atores (organismos internacionais e governos militares) proporcionava a negociação de domínios de poder que pareciam agradar a ambos os lados, um referente aos ganhos de capital em tornar a educação mercadoria, e outro, a proteção em tolher e controlar a liberdade democrática da sociedade em busca de definir por si só o seu *ethos* nação.

Outro ator de suma importância ao modelo tecnicista desenvolvido pelos governos militares²² foi a burguesia brasileira, então controladora do capital e do

²¹ Práticas administrativas aplicadas às atividades industriais iniciadas nos primeiros anos do século XIX, oriundas da Teoria da Administração Científica que têm como representantes Frederick W. Taylor e Henry Ford e a Teoria Clássica que tem como representante Henri Fayol.

²² De acordo com Cardoso (2015) o número de Universidades passaria de cinco em 1945 para trinta e nove em 1964. Entre os motivos estavam o crescimento da classe média e a intervenção do Estado do processo econômico aliado à burguesia industrial para desenvolvimento da industrialização.

crescimento nos anos 1960, ao manipular o governo, a fim de fortalecer ações econômicas em 1967 (o chamado “milagre econômico brasileiro”), idealizadas pelo então Ministro da Fazenda Antônio Delfim Neto. O discurso era de modernização do Estado por meio do crescimento interno como investimentos na indústria naval, na siderurgia, na petroquímica, energia elétrica entre outras. Isso contribuiu para trazer mudanças nos processos educacionais que iriam, em um futuro próximo, favorecer a sociedade brasileira, como aconteceu com as Universidades e Faculdades federais, estaduais e particulares, com diversos cursos para o desenvolvimento socioeconômico e cultural da sociedade brasileira.

Silva Júnior (2003), ao se referir à reforma educacional dos anos de 1960, diz que as Universidades, Institutos de Pesquisa, cientistas e intelectuais, em geral, comprometeram-se com o capital por meio do engajamento com a economia e a política, perdendo, sensivelmente, seu principal traço que era a “[...] capacidade crítica, capaz de distanciar-se e reorganizar a sociedade e ampliar a condição humana”. Isso ocorreu no desenho curricular e das disciplinas na produção de uma Ciência que visava à profissionalização para atender às demandas de mercado, devido ao modelo comportamental que ela passa a ter, justificado “[...] pelo objetivo da construção de um futuro feliz e próspero depois da destruição e fragmentação potencial mostrada pela segunda Guerra”. Assim, o engajamento da Universidade com a economia e a política poderia ser realizado (SILVA JÚNIOR, 2003, p. 66).

A reforma universitária,²³ ocorrida em 1968, teve como objetivo a criação da LDB, a fim de garantir autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira às Universidades. Essa reforma tornou-se de grande relevância para a Educação Superior brasileira, ao instituir um modelo único de organização nas Universidades públicas e privadas.

Os anos de 1980 foram marcados pela redemocratização do país após 20 anos de ditadura militar. Um dos marcos desse período foi a elaboração e a promulgação da sétima Constituição Federal Brasileira em 1988 (CF-1988), conhecida como “Constituição Cidadã” e vigente até os dias atuais. Entre seus artigos, o art. 6º cita o direito à educação aos brasileiros, ao afirmar em seu Título II -

²³ A reforma Universitária foi aprovada no Governo Militar do presidente Costa e Silva, tendo à frente do Ministério da Educação pelo Congresso Nacional Tarso M. Dutra pela Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Em 1969, o então presidente Costa e Silva invoca o Ato Institucional n. 5, de 13 de dezembro de 1968 e cria o Decreto-Lei n. 464, de 11 de fevereiro de 1969, estabeleceu normas complementares à Lei.

Dos Direitos e Garantias Fundamentais no Capítulo II - Dos Direitos Sociais: “São direitos sociais a educação, [...] na forma desta Constituição (EC n. 26/2000 e EC n. 64/2010)” (BRASIL, 2016). A educação, então, destaca-se como o primeiro direito social arrolado, demonstrando, assim, a importância conferida a ela pelos legisladores constituintes de 1988.

A CF-1988, em relação à educação, trata, em geral, de garantir principalmente acessibilidade e dispor recursos para o Ensino Fundamental, entretanto, os outros níveis de ensino também são contemplados no Título VIII - Da Ordem Social (Capítulo III - Da Educação, da Cultura e do Desporto Seção I - Da Educação) em seu art. 205 define que:

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p. 136).

A educação tornou-se um direito fundamental a partir do texto constitucional, formatado desde um longo processo histórico, marcado por avanços e retrocessos. Dessa forma, a efetivação de ações, por parte do poder público, no sentido da inserção de um direito das pessoas no contexto da educação formal, ainda carece de orientações normativas emanadas do poder legislativo federal, por ser de caráter constitucional, uma vez que se trata de um direito fundamental (FREIRE, 2000).

Na CF-1988, no que se refere às Universidades, no Título VIII - Da Ordem Social (Capítulo III - Da Educação, da Cultura e do Desporto Seção I - Da Educação), destacamos o art. 207:

Art. 207. As Universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (EC n. 11/96). § 1º É facultado às Universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei. § 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica. (BRASIL, 1988, p. 136).

Em âmbito internacional, os termos do debate centrados no setor educacional, a partir dos anos de 1980, foram influenciados pelas crises econômicas e sociais decorrentes do desenvolvimento do pós-guerra. Neste cenário, as políticas educacionais passaram a ser redirecionadas para a eficiência do funcionamento das instituições escolares. Multiplicaram-se os organismos internacionais – Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas (ONU), Organização Mundial do

Comércio (OMC), Fundo Monetário Internacional (FMI) – encarregados de propor diretrizes educacionais e de avaliá-las.

Florestan Fernandes, sociólogo e professor universitário, que havia sido cassado pelo regime militar e tinha tido que sair do país, logo após retornar do exílio, torna-se Deputado Federal por São Paulo, no período de 1986 a 1990, quando fez críticas ao regime democrático brasileiro em relação à CF-1988²⁴, considerando que ela continuou a favorecer o capitalismo dando mais verbas às Universidades particulares do que às públicas; ampliando a privatização; e não estimulando um sistema público de educação voltado à pesquisa que fortalecesse a ciência brasileira (LIMA, 2007).

Ao longo dos últimos 30 anos, vem existindo uma demanda por força de trabalho mais qualificada e apta para o exercício das atividades comerciais locais e globais, que são extremamente competitivas no mercado como um todo. Isso exige que novas competências sejam capazes de responder às necessidades que estão sendo definidas ou redefinidas nos postos de trabalho. Contudo, segundo Lima (2007) e Sguissardi (2008) observam é que o aumento do número de investimentos feitos nas Universidades particulares, por parte do governo, em relação às públicas, promoveu melhores condições de aproveitamento das vagas de emprego ofertadas aos alunos e aos profissionais oriundos das particulares do que das públicas. E isso contribuiu para a precarização das Universidades públicas. Podemos dizer que houve uma competição desigual entre alunos e profissionais oriundos da pública e da privada.

Não é importante diferenciar uma Universidade ou outro tipo de IES por ser privada ou por ser pública, como sendo uma delas o modelo melhor para a educação de uma nação, em relação à formação cidadã e profissional. Consideramos que todas as IES podem fazer isso, entretanto, o que se tenta compreender é quais os sentimentos e os interesses que estão por trás das

²⁴ Durante o período em que ocorreram as discussões para a elaboração da Constituição Federal de 1988, havia um embate no campo educacional entre as forças políticas e as forças econômicas para definir as suas diretrizes no texto constitucional. Florestan Fernandes já preconizava os rumos da educação, caso não lhe fosse dada a devida relevância, havia o risco de se tornar algo de menor importância nas decisões por parte do Estado Brasileiro. Ele considerava que a educação era fundamental para o Brasil e tinha grandes expectativas de que a Assembleia Nacional Constituinte pudesse dar novos rumos em busca de uma política educacional capaz de promover melhorias, defendê-la e valorizá-la, com o intuito de fortalecer a cidadania, mas ela não o fez. Com a promulgação da CF-1988, Florestan Fernandes considerou que “[...] a educação é tida como assunto menor, não alterou a situação” (FRIGOTTO, 2007, p. 1137).

decisões da política educacional. Uma IES, para Cardoso (2015, p. 31), deverá ser observada por aquilo que propõe, no sentido de:

[...] entre aquela que vê a educação como um bem público e aquela que vê a educação como um bem privado. Existem instituições privadas que possuem a visão da educação como um bem público, assim como existem instituições públicas em que está ocorrendo a privatização no sentido de usar o serviço público para interesses privados.

O governo não criou condições suficientes de incentivar ao longo do tempo para que ambas pudessem ter as mesmas condições de oferecer cursos com boas condições estruturais para ensino, pesquisa e extensão; remuneração adequada para seus docentes e corpo técnico; acesso e manutenção de alunos em prol da educação como um bem público e não voltada aos interesses econômicos vigentes.

Ao fazer um levantamento sobre a Educação Superior, chamado de censo da evolução do ensino superior – graduação, de 1980 a 1998, o relatório do MEC apontou que as Universidades públicas federais possuíam poucos alunos frequentando cursos de graduação no período noturno, se comparadas com as Universidades particulares. Os dados revelaram que, dos alunos matriculados nas Universidades Federais em 1998, apenas 20,1% estavam cursando à noite, contra 66,4% das instituições privadas (DIAS SOBRINHO, 2010a).

Sendo assim, a educação privada vem sendo considerada como o modelo ideal para grande parte da sociedade brasileira, pois o pensamento é de que o ensino é de melhor qualidade. Além disso, nas Universidades públicas, é comum a greve em razão de problemas com o valor salarial pago, com as horas trabalhadas, com as condições de trabalho e com o gerenciamento dos funcionários; além dos problemas de insegurança, de ausência de melhor infraestrutura (salas, banheiros, estacionamento, materiais de apoio), de disponibilidade (cursos, horários, professores), o que cresce a cada ano em termos quantitativos.

Um dos problemas da IES privada são os altos valores (preços) das mensalidades dos cursos e das práticas laboratoriais de alguns cursos, como os da área de saúde, que estão além do poder aquisitivo da maioria dos brasileiros. A imagem da Universidade privada divulgada por muitos indivíduos e organizações é que ela tem uma educação de qualidade e continua diferente do conceito da Universidade pública, que é considerada frágil em sua qualidade e pelos problemas que vêm se repetindo ao longo dos anos expostos pelas greves.

‘Educação de qualidade’ e ‘qualidade da educação’ são dois referentes repetidos nos documentos e discursos que acompanham as propostas de ação no terreno educativo, mas que muitas vezes, como na imagem da bíblica da Torre de Babel, não podemos entender a que aspectos das ações envolvidas fazem referência. (BIANCHETTI, 2008, p. 234).

O baixo nível educacional de sua população, expresso em termos de quantidade e de qualidade, é o que diferencia o Brasil no contexto internacional. Como fatores representativos dessa má formação educacional, pode-se destacar a desigualdade na distribuição da renda, a desaceleração do crescimento que vem desde a década de 1980, os maus exemplos dados por órgãos públicos e os gestores públicos responsáveis por esses fatos (VELOSO et al., 2009). No que se refere ao perfil processo de expansão das IES nos anos de 1994:

A expansão do ensino superior até 1994, no Brasil, tem traços de qualidade insuficiente, resultado de um processo de crescimento destituído de avaliações das instituições e cursos. A marca do ensino superior nesta fase é dada pelo caráter elitista do setor público, que restringe o número de vagas oferecidas no período noturno. O cidadão que trabalhasse, em sua maioria integrante da população de menor renda, teria oportunidade de acesso apenas às instituições privadas, com qualidade inferior. (COLOSSI; CONSENTINO; QUEIROZ, 2001, p. 52).

A qualificação de recursos humanos, ao longo do tempo, passa a ser considerada pelos governos como um fator relevante para a competitividade econômica de um país. O acesso à Educação Superior também é visto como importante mecanismo de redução da desigualdade de oportunidades e como fator de promoção da mobilidade social. Ou seja, “[...] atribui-se crescente relevância econômica à educação” (NEVES; BALBACHEVSKY, 2009, p. 106), e isso vem sendo incentivado no Brasil na formulação, implantação e execução de sua política educacional há algum tempo, principalmente nos governos democratas pós ditadura militar.

Silva Júnior (2003), ao discorrer sobre as mudanças ocorridas com a Educação Superior a partir dos governos democratas, estabelece entre seus grandes marcos os dois mandatos presidenciais de Fernando Henrique Cardoso (FHC – 1994 a 1998 e 1998 a 2002) que, em seu discurso capitalista, passa a avançar na validação neoliberal mais do que seus antecessores da abertura democrática no país (José Sarney, Fernando Collor e Itamar Franco). O modelo educacional superior proposto por FHC deveria ser pensado para enfrentar os

desafios de uma sociedade contemporânea que buscava se adaptar a uma nova ordem mundial, na época, em relação às questões sociais, políticas e econômicas.

O governo propôs, numa ótica neoliberal, que o Estado passasse para o setor privado grande parte de suas responsabilidades, com a intenção de desonerar o setor público de altos gastos. Isto, então, tornaria o Estado mais eficiente, eficaz e competente para dar uma nova direção à sociedade na promoção de melhorias, concentrando-se nas prestações de serviços básicos de educação, saúde, segurança entre outros (SILVA JÚNIOR, 2003).

Na LDB n. 9.394/1996, a Educação Superior é tratada no Capítulo IV, dos Artigos 43 a 57. As finalidades estão expressas no art. 43, da seguinte forma:

Art. 43. A Educação Superior tem por finalidade: I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico [...]; II – formar diplomados [...] aptos para a inserção em setores profissionais [...]; III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade [...]; V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional [...]; VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica gerados na instituição. (BRASIL, 1996p).

O PNE²⁵ referente à promulgação da LDB n. 9.394/1996, no governo FHC, sancionado pela Lei n. 10172/2001 para o período de 2001 a 2010, abordou a Educação Superior tendo entre seus objetivos:

[...] 3. Estabelecer uma política de expansão que diminua as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do País. [...]. [...] 6. Institucionalizar um amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa que englobe os setores público e privado, e promova a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica. [...] 7. Instituir programas de fomento para que as instituições de Educação Superior constituam sistemas próprios e sempre que possível nacionalmente articulados, de avaliação institucional e de cursos, capazes de possibilitar a elevação dos padrões de qualidade do ensino,

²⁵ Historicamente nasce na Constituição de 1934 em seu art. 150, porém tem uma maior amplitude descritiva no art. 214 da Constituição Federal de 1988, que determina a sua elaboração de acordo os princípios fundamentais da educação brasileira: (I) à erradicação do analfabetismo; (II) à universalização do atendimento escolar; (III) à melhoria da qualidade do ensino; (IV) à formação para o trabalho; e (V) à promoção humana, científica e tecnológica do país. Já a sua regulamentação foi determinada por meio LDB n.9.394/1996, que deixou à cargo da União, em colaboração com Estados e Municípios, a incumbência de organizar o PNE, que posteriormente foi aprovado pela Lei n. 10.172, de 09/01/2001, com vigência decenal (BRASIL, 2016a).

de extensão e no caso das Universidades, também de pesquisa. [...] 8. Estender, com base no sistema de avaliação, diferentes prerrogativas de autonomia às instituições não-universitárias públicas e privadas. (BRASIL, 2001).

Para atender às demandas da expansão, o governo FHC cria, em 1999, o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), pela Medida Provisória n. 1.827/1999, com o intuito de ser um programa de auxílio à educação, com o objetivo de financiar total ou parcialmente a graduação dos estudantes menos favorecidos, ou seja, que não possuem condições financeiras para arcar com os custos de uma formação acadêmica. E mantém a Universidade Aberta (Unaberta) (ampliação da oferta pública do ensino a distância), que fora criada em 1991, tendo por objetivos levar a educação por meio da internet a brasileiros que teriam dificuldades de estudar por questões financeiras, tempo e deslocamento a grandes distâncias, principalmente irem aos grandes centros urbanos que, em geral, detêm uma maior concentração de cursos e práticas de pesquisa em diversas áreas de científicas e tecnológicas.

O avanço da expansão e do financiamento das Universidades privadas em relação às Universidades públicas é bem marcante nos governos FHC, visando à expansão do capital no mercado ditado pelo BM e por outros organismos multilaterais que consideram, entre outras coisas, ser necessário desenvolver instituições privadas, pois estas, em geral, eram vistas como eficazes. Era então importante rever o papel do governo na Educação Superior e criar condições para que as instituições públicas diversificassem suas fontes de financiamentos, que poderiam envolver até os estudantes nos gastos (SILVA JÚNIOR, 2003; DIAS SOBRINHO, 2010a).

Para Dias Sobrinho (2010a, p. 196-197):

A Educação Superior deve responder a desafios ou ao menos ajudar a solucionar problemas tão díspares e importantes, muitas vezes contraditórios, como a produção da alta tecnologia, formação de mão-de-obra de alto nível, treinamento para atendimento de demandas imediatas do mundo do trabalho, formação qualificada para ocupações de tipo novo, formação para inovação, preservação e desenvolvimento da alta cultura, recuperação da cultura popular, educação continuada, formação do empreendedorismo, promoção da cidadania e da consciência de nacionalidade, inserção no mundo globalizado e compreensão das transformações transnacionais, capacitação de professores de todos os níveis, formação de novos pesquisadores, ascensão social de grupos desfavorecidos, impulso a grande indústria, apoio a pequenos produtores, pesquisa de ponta, tecnologia de baixo custo e de aplicação direta na agricultura e nos serviços, desenvolvimento local, nacional e regional, atendimento as carências de saúde da população, sucesso individual e

tantas outras exigências carregadas de urgências e, em todo caso, de difíceis respostas.

Nos dois governos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2007 e 2008 a 2011), consolidou-se uma política de acesso à Educação Superior fundamentada no modelo neoliberal (DIAS SOBRINHO, 2010a), com incentivo à privatização deste nível de ensino pela criação de inúmeras IES (principalmente privadas), alegando que estaria gerando emprego, renda e mais postos de trabalhos para a sociedade. O pressuposto deste discurso, porém, encobriria propositadamente a condição de precarização a que os profissionais da educação vieram a se submeter. Nesse sentido, Dias Sobrinho (2010a, p. 199), ao fazer uma análise do mercado pós-governo FHC e gestão governamental de Lula, indica que:

[...] o setor empresarial privado criou um leque de instituições também muito diferenciado quanto à imagem social, duração de cursos, qualidade de serviços educativos, preços e estilos administrativos e organizacionais. De um lado, os empresários tomaram a Educação Superior como campo rico em possibilidades de negócios e expansão capitalista. [...].

Ferreira (2012, p. 465), ao analisar os governos de FHC e Lula, considera que não foram opostos, mas sim contínuos, em termos de políticas públicas educacionais para a Educação Superior:

A busca de um consenso para o campo das políticas da Educação Superior foi desenvolvida tanto pelo governo FHC quanto pelo governo Lula, em consonância com parte das diretrizes emanadas pelos organismos multilaterais, procurando-se naturalizar a inexistência da contraposição entre os planos públicos e privados; a defesa do papel do Estado como regulador e controlador da prestação de contas das IES; a ciência e o conhecimento a serviço da economia, dentre outros. Portanto, a reforma da Educação Superior efetivada no governo Lula optou pela continuidade de várias diretrizes adotadas pelo governo FHC, ao priorizar como papel fundamental das Universidades a perspectiva do seu retorno econômico para a sociedade brasileira; ao incentivar a diferenciação e a competição das Universidades Federais por recursos e na gestão estratégica; ao apoiar parcerias público-privadas, inovação tecnológica e venda de serviços; ao conferir centralidade aos sistemas de avaliação e regulação. Vale dizer que as proposições do Reuni em relação ao aumento de vagas no noturno, à redução da evasão, à ocupação de vagas ociosas, à reestruturação acadêmica foram medidas já preconizadas no governo de FHC (1995-2002) e recomendadas pelo Banco Mundial (1995) que passam pela ótica da racionalização da gestão e da otimização dos custos, que continuaram a ser mantidas no governo Lula. A perspectiva do enfoque na racionalização e na eficiência embasaram os indicadores de desempenho e de performance exigidos pelo Reuni para serem atingidos pelas Universidades Federais, apesar do significativo financiamento para a expansão da rede de Educação Superior federal do governo Lula em relação ao governo FHC.

As parcerias entre setores público e privado, no governo Lula, foram responsáveis por elevar os índices de “democratização do acesso” ao ensino superior mais do que o seu antecessor. Porém, segundo Lima (2007, p. 153), essa democratização ocorreu mediante a entrada de fundos públicos no setor privado (por meio do crédito estudantil) e mediante a expansão da modalidade de Educação a Distância (EaD):

[...] a educação está inserida no setor de serviços não – exclusivos do estado. Na medida em que a educação é um bem público e as instituições públicas e privadas prestam este serviço público (não-estatal), será naturalizada a alocação de verbas públicas para as instituições privadas e o financiamento privado para as instituições públicas, diluindo fronteiras entre o público e o privado.

É neste contexto que, no governo Lula, foram criados o Programa de Universidade para Todos (ProUni), a Expansão das Universidades Federais (Reuni) e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e é mantida a Unaberta.

O ProUni foi criado em 2004 e institucionalizado pela Lei n. 11.096/2005, tendo como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de Educação Superior. Para ocupar as vagas ociosas, principalmente das Universidade privadas, a justificativa apresentada pelo governo era a criação de mecanismos educacionais por meio de políticas públicas, qual seja: o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), para submeter o estudante a uma espécie de vestibular que não fosse excludente, e sim classificatório, com possibilidades de bolsa para Universidade particular por meio do ProUni, como uma espécie de financiamento com juros subsidiados pelo governo, com prazo de carência até o término do curso na faculdade. Neste programa, a Universidade particular acorda com a parceria público-privada (FIES) e, com o estudante, ficaria a responsabilidade de pagar esse financiamento.

O ProUni constitui-se em mais uma modalidade de parceria público-privada que objetiva resolver a crise de inadimplência vivenciada pelo setor privado diante do aumento dos valores das mensalidades ou anuidades das instituições privadas de ensino superior e do nível de empobrecimento progressivo dos trabalhadores brasileiros. Assim como a política de cotas conduzida pelo governo, o ProUni possui o papel estratégico de garantir a aparência de um projeto democrático popular. (LIMA, 2007, p. 173).

No governo Lula, ocorreu a ampliação do processo de democratização do acesso à Educação Superior, com a inclusão das classes sociais menos privilegiadas, por meio do ENEM e do ProUni/FIES. Uma vez que o acesso às Universidades públicas era limitado, a parceria público/privada foi considerada a melhor saída para a imensa demanda de jovens que buscam a Educação Superior. Os programas do FIES e Pró-Ensino Superior contribuem para minimizar o problema da evasão, causado pela falta de recursos financeiros dos estudantes (SILVA JÚNIOR, 2005; DIAS SOBRINHO, 2010a; CARDOSO, 2015).

Silva Júnior (2005) considera que o governo do presidente Lula, ao promover entre suas políticas educacionais o acesso à Educação Superior a pessoas que tinham baixo poder aquisitivo, a intenção era melhorar as suas condições de vida. Atender-se-ia, assim, a uma demanda delas e dos movimentos sociais que consideravam que, nos governos anteriores, as oportunidades de estudar para garantir boas vagas no mercado de trabalho eram poucas. A visão de Lula em promover essas políticas educacionais era também baseada na sua trajetória de vida, pois, por ser de origem pobre, semianalfabeto e operário, teve que trabalhar mais do que estudar para se manter e manter sua família financeiramente. Além disso, Lula havia participado de movimentos de lutas sindicais (principalmente do Sindicato dos Metalúrgicos de que fez parte, desde 1969) na região do ABC, na grande São Paulo, que, em conjunto com outros movimentos sociais, buscavam, em suas lutas, melhores condições sociais no país (SILVA JÚNIOR, 2005).

O Reuni, criado em 2007 pelo Decreto n. 6.096/2007, trata da expansão da oferta de cursos em Universidades Federais e tem como objetivo criar condições para a ampliação do acesso e permanência na Educação Superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas Universidades Federais. Os Institutos Federais foram criados pela Lei n. 11.892/2008, e está entre os seus objetivos a expansão da educação pela interiorização principalmente nos níveis técnico e tecnológico.

Dias Sobrinho (2010a) ressalta que, apesar de um maior número de estudantes oriundos de diferentes “estratos sociais” terem tido acesso à Educação Superior no segundo governo Lula, devido à política educacional implementada, isso já vinha ocorrendo desde a segunda metade dos anos de 1990, semelhante a outros países. O autor considera que, com o processo de privatização do governo Lula, mesmo que tenha melhorado o acesso de jovens à Educação Superior, houve

dificuldades de atender à demanda e os resultados para a Educação Superior podem ter sido insatisfatórios.

Uma gama de graves problemas no atendimento, com qualidade e quantidade, dessa nova população cuja maioria apresenta importantes déficits de formação acadêmica anterior, dificuldades econômicas e expectativas profissionais bastante limitadas. Os sistemas não estavam, e não estão, preparados para a eclosão de demandas desagregadas em termos de infra-estrutura física, financiamentos, qualificação docente, domínio de conteúdos disciplinares que se multiplicam e se superam com enorme rapidez, transformações no mundo do trabalho e na sociedade. (DIAS SOBRINHO, 2010a, p. 199).

Dias Sobrinho (2010a) diz que o grande investimento feito pelo governo Lula para a expansão da Educação Superior brasileira para atender o mundo do trabalho, principalmente com a privatização, pode ter atendido a interesses mais particulares de segmentos sociais, não contribuindo para melhoria do coletivo.

Educação Superior é levada a assumir uma função mais orientada ao individualismo possessivo e ao pragmatismo econômico que aos ideais do conhecimento universal, da pertinência e da justiça social. Isto equivale a dizer que o conhecimento e a formação estão crescentemente perdendo seus sentidos de bens públicos e direitos de todos e adquirindo mais e mais o significado de bens privados para benefício individual. (DIAS SOBRINHO, 2010a, p. 199).

As bases do governo Lula para a aposta de crescimento do país desde o seu primeiro mandato foram feitas tendo por base o setor financeiro, o agronegócio e a negociação voltada à exportação de *commodities*. Várias foram as críticas, por parte de educadores, que viram que sua política econômica ocasionaria mais impactos negativos do que positivos na formulação e implementação de políticas educacionais em não fomentar projetos mais emancipatórios tanto para Educação Profissional como para a Educação Superior.

Para Leher (2005), o início do governo Lula foi marcado somente por reformas pontuais sem projetos consistentes de resolver os problemas em todas as esferas da educação inclusive de alinhar com outras políticas e por vezes limita-la ou deixar à mercê da cartilha de regras dos organismos internacionais. Para ele, o governo não investiu na Educação Superior para torná-la mais pública e gratuita, ao contrário, manteve o ritmo de investimento no setor privado dando continuidade ao que vinha sendo feito desde os anos de 1990.

O governo Lula, ao implementar a Lei da Inovação (Lei n. 10.973/2004), voltada a incentivar a inovação e a pesquisa científica, não agregou valor ao

desenvolvimento do progresso científico brasileiro de forma equilibrada, pois colocou as Universidades a serviço da iniciativa privada, fazendo com que disponibilizassem seus recursos físicos, humanos, matérias e com transferência de tecnologia sem trazer benefícios significativos a elas (SGUISSARDI, 2006).

O início do segundo mandato do governo Lula ainda foi marcado por certa letargia em conduzir a política educacional superior. Frigotto (2007) considera que o governo Lula, em suas discussões com os vários setores educacionais para a formação de uma política pública educacional que efetivasse novas mudanças de paradigmas para a educação em todos os níveis e que envolveria análises de novas propostas de gestão e de financiamento, limitou-se às negociações políticas mais voltadas para o setor privado. Sendo assim, não desenvolveu uma política pública educacional calcada nas necessidades da sociedade brasileira, que fosse capaz de lutar para a redução das desigualdades.

Um dos equívocos mais frequentes e recorrentes nas análises da educação no Brasil, em todos os seus níveis e modalidades, tem sido o de tratá-la em si mesma e não como constituída e constituinte de um projeto dentro de uma sociedade cindida em classes, frações de classes e grupos sociais desiguais. (FRIGOTTO, 2007, p. 1131).

Ao comparar os governos FHC com os governos de Lula em relação à condução da política pública educacional, o autor diz que, no caso dos governos Lula, o Ministério da Educação foi conduzido por três gestões ministeriais²⁶ que não conduziram continuamente a política educacional. Já nos governos FHC, diferentemente, a pasta da Educação foi ocupada apenas por um ministro, que foi Paulo Renato Souza. Porém, os ministros do governo Lula fomentaram mais diálogos com a sociedade civil e com representantes da comunidade acadêmica quando lhes interessava, por meio de “consultas públicas das propostas e/ou minutas de lei” (ROTHEN, 2014, p. 64). Em se tratando da Educação Superior, houve um envolvimento inicial de participação de membros da Associação Nacional de dirigentes das instituições Federais de Ensino Superior – (Andifes) nos governos Lula.

A presidente Dilma Vana Rousseff (2011-2014), em seu primeiro mandato eletivo, dá continuidade às políticas educacionais implementadas e mantidas pelo governo de Lula, visto que ambos eram do mesmo partido, e Lula, seu padrinho político.

²⁶ Ministros: Cristovam Buarque (2003), Tarso Genro (2004) e Fernando Haddad (2005-2012).

Nos governos petistas de Lula a Dilma, tem-se observado um novo ciclo de expansão das Universidades públicas com a formatação de *campi* temáticos e *multicampi*, nos quais se constata a defesa de parâmetros internacionais de qualidade e financiamento, com base na eficiência e na existência de grandes Universidades.

A expansão da Educação Superior na ótica desse governo tem por objetivo: expandir e interiorizar os institutos e Universidades Federais, principalmente nos municípios populosos com baixa receita per capita; promover a formação de profissionais para o desenvolvimento regional, bem como estimular a permanência desses profissionais no interior do país; potencializar a função e o engajamento dos institutos e Universidades como expressão das políticas do governo na superação da miséria e na redução das iniquidades sociais. (FERREIRA, 2012, p. 466).

Desde o primeiro mandato dos governos petistas, apesar das dificuldades enfrentadas na questão dos gastos públicos e do ajuste fiscal, a educação vem sendo considerada pelo governo como um investimento e não despesa (BRASIL, 2016).

Em relação ao perfil da Educação Superior nos governos de Lula e Dilma, o Censo da Educação Superior, realizado pelo INEP nos anos 2000, aponta para uma continuidade de maior concentração de instituições privadas. O último censo publicado em 2015 mostra que 87,4% são privadas e 12,6% são públicas, conforme Tabela 1.

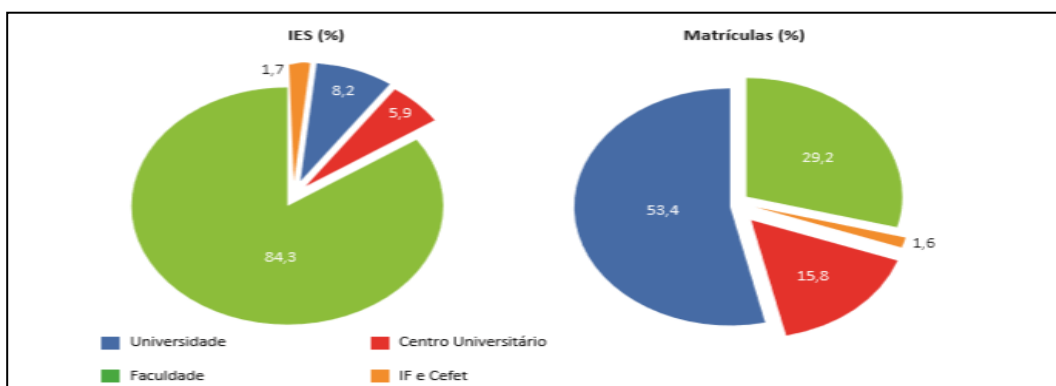
Tabela 1 – Evolução do número de Instituições de Educação Superior por categoria administrativa – Brasil (2010-2013)

Ano	Total	Categoria Administrativa			
		Federal	Estadual	Municipal	Privada
2009	2.314	94	84	67	2.069
2010	2.376	99	108	71	2.100
2011	2.365	103	110	71	2.081
2012	2.416	103	116	85	2.112
2013	2.391	106	119	76	2.090

Fonte: Adaptado de INEP/MEC (2015a).

O Censo da Educação Superior aponta também, de acordo com a figura 1, que em 2013 o número de matrículas foi de 7.305.977, sendo que as Universidades concentram o maior número dessas matrículas (53,4%) – Cf. Figura 2. A segunda maior concentração está nas faculdades (29,2%), seguidas dos centros universitários (15,8%), dos Institutos Federais e Cetecs (1,6%). A maior parte dessas matrículas ocorreu nas Universidades (BRASIL, 2015).

Figura 2 – Gráfico percentual do número de Instituições de Educação Superior e percentual do número de matrículas por organização acadêmica em 2013



Fonte: INEP/MEC gráfico elaborado pela Deed/Inep (INEP, 2015a).

O último relatório Panorama da Educação do INEP referente a dados da OCDE entre os anos 2013 a 2015, apontam que, no Brasil, 16% gerações na faixa entre 25 a 34 anos têm nível superior (INEP, 2016c).

O governo Dilma deu enfoque aos seguintes parâmetros, que devem ser incorporados pelas Universidades públicas brasileiras, além da parceria público-privada:

[...] inovação, empreendedorismo, competitividade, formação e atração de capital humano, mobilidade internacional, Universidade como agente de desenvolvimento econômico e social, foco em áreas estratégicas/prioritárias de estudo e de pesquisa, internacionalização da Educação Superior. (FERREIRA, 2012, p. 468).

Os governos do PT vieram, ao longo do tempo, tentando demonstrar que há uma correlação positiva entre fatores como o empreendedorismo e a inovação para proporcionar o crescimento econômico local e regional. Isso ocorreria com a criação de mais empresas e a realização de transferência de conhecimento (inovação e mais tecnologias agregadas) para a comercialização dos produtos e serviços.

Os governos de Lula e Dilma optaram, como referencial para as reformas sociais propostas e em curso, pela política de estabilidade com crescimento da economia do país. Porém, é interessante observar que o discurso da política para equidade iniciou-se no governo de FHC e ganhou projeção no governo de Lula, ao ampliar as áreas de atuação das políticas sociais. O governo Dilma até o momento segue a mesma direção. Ganha espaço o discurso da sustentabilidade da economia em detrimento da redistribuição de renda. (FERREIRA, 2012, p. 469).

Em 2011, é criado o Programa Ciência Sem Fronteiras²⁷, como incentivo aos estudantes de graduação e de pós-graduação de instituições de Educação Superior a participarem de intercâmbio no exterior em Universidades, consórcios de Universidades e em organizações chamadas de “organizações tradicionais de campo de colocação e suporte”, que tinham parcerias ligadas à Capes e ao CNPq. Coube a estes órgãos de governo a corresponsabilidade, junto ao MEC, pelo controle e a alocação de recursos no Brasil desse projeto. Os destinos para participação do programa eram os mais variados, o aluno selecionado poderia passar até 1 ano nesse intercâmbio. Para participar do processo, o candidato (aluno) foi dividido nos seguintes perfis: a) graduado: “Estar regularmente matriculado em instituição de ensino superior no Brasil em cursos relacionados às áreas prioritárias²⁸ do Ciência sem Fronteiras” e b) “estudantes de cursos superiores de tecnologia em áreas e temas de estudo de interesse²⁹ para o Programa Ciência sem Fronteiras” (BRASIL, 2015).

Os seus objetivos eram de:

Investir na formação de pessoal altamente qualificado nas competências e habilidades necessárias para o avanço da sociedade do conhecimento; Aumentar a presença de pesquisadores e estudantes de vários níveis em instituições de excelência no exterior; Promover a inserção internacional das instituições brasileiras pela abertura de oportunidades semelhantes para cientistas e estudantes estrangeiros; Ampliar o conhecimento inovador de pessoal das indústrias tecnológicas; **Atrair jovens talentos científicos e investigadores altamente qualificados para trabalhar no Brasil.** (BRASIL, 2015c, grifo nosso).

Chamam-nos a atenção dois pontos. O primeiro é que havia, por parte do governo, uma distinção entre os alunos na forma do tratamento “graduado” e “tecnólogo”, pois, conforme a Resolução CNE/CP n. 3, de 18 de dezembro de 2002, os cursos superiores de tecnologia são de graduação, com características especiais, obedecem às diretrizes contidas no Parecer CNE/CES n. 436/2001 e conduzem à

²⁷ Atualmente o programa foi suspenso a partir da última chamada, em 2015, após o governo considerar que teria que rever/reestruturar o programa em relação aos seus custos, devido ao momento de crise política e econômica no país.

²⁸ Graduado: Engenharias e demais áreas tecnológicas; Ciências Exatas e da Terra; Energias Renováveis; Tecnologia Mineral; Formação de Tecnólogos; Biotecnologia; Petróleo, Gás e Carvão Mineral; Nanotecnologia e Novos Materiais; Produção Agrícola Sustentável; Tecnologias de Prevenção e Mitigação de Desastres Naturais; Fármacos; Biodiversidade e Bioprospecção; Tecnologia Aeroespacial; Ciências do Mar; Computação e Tecnologias da Informação; Indústria Criativa (voltada a produtos e processos para desenvolvimento tecnológico e inovação); Novas Tecnologias de Engenharia Construtiva; Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde

²⁹ Tecnólogo: Controle e Processos Industriais; Informação e Comunicação; Produção Industrial; Infraestrutura; Tecnologia de Defesa; Produção Alimentícia; Design de Produto; Recursos Naturais; Tecnologia de Segurança Pública; e Saúde.

obtenção de diploma de tecnólogo. Porém, os alunos tidos como “graduados”, oriundos das Universidades, tiveram maiores oportunidades de participação no que toca ao número de cursos envolvidos³⁰ e à possibilidade de aquisição de bolsas. O segundo ponto foi que, entre objetivos do programa, estava a atração de “jovens talentos” supostamente oriundos de outros países, por se tratar de um intercâmbio, incentivando - os a vir trabalhar no país. Não houve objetivo que fizesse o mesmo pelos jovens brasileiros, que nem foram chamados de talentos e nem lhes deram esperanças em garantir trabalho no país.

O governo Dilma também não considerou, neste programa, que nem todas áreas do saber das IES se encaixavam ou estariam aptas para o pensar, conceber, desenvolver e trocar experiências referente à Ciência, como foi o caso da Educação, não havendo nenhuma justificativa plausível para essa exclusão de abranger todas as áreas. Em geral, o posicionamento do governo nesse programa demonstrou certo desconhecimento do que vem sendo produzido em termos de Ciência no país pelas IES e não democratizou as oportunidades a toda a comunidade acadêmica discente das IES. Azevedo, Shiroma e Coana (2012) apontam que área de educação para o governo brasileiro não foi considerada prioritária para grandes investimentos.

No caso do PNE, discutido no fim do segundo mandato de Lula e no primeiro mandato de Dilma, é aprovado para o período de 2014 a 2024. Possui vinte metas para a Educação em nível nacional, que é de responsabilidade dos governos federal e estaduais e indica as metas a serem atingidas ao longo de dez anos, sendo, entre elas, para a Educação Superior:

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. Meta 13: elevar a qualidade da Educação Superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo

³⁰ De acordo com o painel de controle do Ciência sem Fronteiras referente aos resultados que foram divulgados em janeiro de 2016 pela Capes e pelo CNPq, consta o total de 92.880. Entre os dados referentes aos alunos de nível superior, os dados expostos de fácil visualização estão os graduados, que foram em torno de 93% das bolsas (73.184); área de engenharia e outras tecnologias, o estado que mais enviou universitários foi São Paulo (19.232) e que menos enviou foi o estado do Tocantins (17%); em termos de região, o Sudeste foi o 1º (37.537) e o Nordeste ficou em 2º (14.29); há uma predominância de Universidades públicas e privadas; os alunos de nível superior em tecnologia representaram 1% das bolsas. Entre outros dados tidos como gerais: o gênero masculino representou 51,7%, e os alunos se concentraram mais na Europa, porém os Estados Unidos foram o país que teve maior preferência por parte dos alunos de pós-graduação e graduação nas áreas de engenharia e demais áreas tecnológicas. (CIÊNCIAS SEM FRONTEIRAS, 2017).

docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de Educação Superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores. Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores. (INEP, 2015c).

No que se refere à meta 13, o governo considera que se faz necessário elevar a qualidade da educação. Contudo, é preciso compreender o que vem a ser o conceito de educação de qualidade para o governo, visto que existem várias formas de defini-la. Dourado, Oliveira e Santos (2005, p. 7), ao fazerem um estudo para o INEP e para Organização dos Estados Americanos (OEA), definem que:

Os conceitos, as concepções e as representações sobre o que vem a ser uma Educação de Qualidade alteram-se no tempo e espaço, especialmente se considerarmos as transformações mais prementes da sociedade contemporânea, dado as novas demandas e exigências sociais, decorrentes das alterações que embasam a reestruturação produtiva em curso, principalmente nos países membros da Cúpula das Américas.

Destarte, a educação de qualidade para o governo vem sendo norteadada a partir de um padrão preestabelecido pelas nações que fazem parte da Cúpula das Américas, a partir das bases de pensamento de como conduzir a educação desenvolvida pelos organismos internacionais. Entre eles, estão a OCDE e a Cepal que, em conjunto com a Unesco, definiram que a qualidade na educação deve ter uma relação muito próxima com o mundo do trabalho, pensada “como insumos – processos – resultados” (UNESCO, 2003, p. 12). Isso, então, materializa-se, no cotidiano de uma escola, na relação entre os recursos materiais e humanos, nos processos de ensino aprendizagem e nos modelos de currículos.

O processo de avaliação de resultados do ensino superior ocorre por intermédio de várias secretarias vinculadas ao MEC, dentre as quais destacamos: Secretaria de Educação Superior (SESu)³¹, que é composta por três diretorias – Diretoria de Políticas e Programas de Graduação (Dipes), Diretoria de Desenvolvimento da Educação em Saúde (DDES), Diretoria de Desenvolvimento da

³¹ A SESu tem em suas responsabilidades: planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior; propor políticas de expansão da educação superior, em consonância com PNE; subsidiar a elaboração de projetos e programas voltados à atualização do Sistema Federal de Ensino Superior; subsidiar a formulação de financiamento e de apoio ao estudante da educação superior gratuita e não gratuita; estabelecer políticas e executar programas voltados às residências em saúde, articulando-se com os vários setores afins, por intermédio da Comissão Nacional de Residência Multiprofissional em Saúde (DDES) entre outras competências (BRASIL, 2016b).

Rede de Instituições Federais de Ensino Superior (Difes)³²; Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres)³³ e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec)³⁴.

³² O papel da Difes é: a) apoiar as instituições federais de ensino superior por meio de recursos orçamentários para a execução de suas atividades; b) avaliar o desempenho gerencial das instituições federais de ensino superior; c) analisar projetos das instituições federais de ensino superior para fins de apoio financeiro; d) promover o acompanhamento orçamentário e a apuração de custos das instituições orientadas ou supervisionadas; e) coordenar a política de expansão e fortalecimento da rede de instituições federais de ensino superior; f) supervisionar a execução de obras de infraestrutura das instituições federais de ensino superior apoiadas pela Secretaria de Educação Superior; g) analisar as demandas de aberturas de novos cursos, novos *campi* e novas Universidades; h) elaborar estudos voltados para concepção e planejamento de Programas de Desenvolvimento Acadêmico visando à minimização da evasão e retenção de alunos nas Universidades Brasileiras; i) acompanhar os Indicadores de desempenho e da qualidade da educação superior; j) monitorar o Banco de Professor Equivalente e o Quadro de Referência dos Servidores Técnico-Administrativos após liberação de novas autorizações de concurso, bem como orientar a aplicação das normas vigentes (BRASIL, 2016b).

³³ A Seres foi criada em 17/4/2011, pelo Decreto n. 7.480/2011, e tem suas responsabilidades oriundas da SESu, do Setec e da extinta Secretaria da Educação (Seed). Suas competências atuais estão previstas nos Artigos 26 a 29 do Decreto n. 7.690/2012, com as alterações do Decreto n. 8.066/2013 voltadas à regulação e à supervisão das IES, públicas e privadas, pertencentes ao Sistema Federal de Educação Superior e cursos superiores de graduação (bacharelado, licenciatura, tecnológico, pós-graduação *lato sensu*), na modalidade presencial ou a distância. Ela também é responsável pela Certificação de Entidades Beneficentes de Assistência Social na Área de Educação (Cebas-Educação). Tem como grande atribuição zelar para que a legislação educacional seja cumprida, buscando incentivar para que ocorra a elevação da qualidade do ensino, por meio do estabelecimento de diretrizes para a expansão de cursos e instituições que estejam de acordo com diretrizes curriculares nacionais e de parâmetros de qualidade de cursos e instituições. (BRASIL, 2016b). De acordo com Ribeiro (2015, p. 155), foi um órgão de regulação criado a partir das novas bases do ciclo avaliativo do Sinaes que foram inseridas em 2007 (Portaria Normativa n. 40, 12/12/2007 e revalidadas em 2010) que passaram a incluir “os índices de qualidade” (CPC – Conceito Preliminar de Curso, IGC – Índice Geral de Curso e Conceito Enade).

³⁴ Já a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) desenvolve suas atividades voltadas à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica via decreto n. 7.690 (02/03/2012), onde também os IFs estão incluídos. Conforme Decreto n. 7.690/2012), a Setec tem as seguintes competências: a) Planejar, orientar, coordenar e avaliar o processo de formulação e implementação da Política de Educação Profissional e Tecnológica; b) Promover o desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica em consonância com as políticas públicas e em articulação com os diversos agentes sociais envolvidos; c) Definir e implantar política de financiamento permanente para a Educação Profissional e Tecnológica; d) Promover ações de fomento ao fortalecimento, à expansão e à melhoria da qualidade da Educação Profissional e Tecnológica; e) Instituir mecanismos e espaços de controle social que garantam gestão democrática, transparente e eficaz no âmbito da política pública e dos recursos destinados à Educação Profissional e Tecnológica; f) Fortalecer a Rede Pública Federal de Educação Profissional e Tecnológica, buscando a adequada disponibilidade orçamentária e financeira para a sua efetiva manutenção e expansão; g) Promover e realizar pesquisas e estudos de políticas estratégicas, objetivando o desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica; h) Desenvolver novos modelos de gestão e de parceria público-privada, na perspectiva da unificação, otimização e expansão da Educação Profissional e Tecnológica; i) Estabelecer estratégias que possibilitem maior visibilidade e reconhecimento social da Educação Profissional e Tecnológica; j) Apoiar técnica e financeiramente o desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica dos sistemas de ensino, nos diferentes níveis de governo; l) Estabelecer mecanismos de articulação e integração com os sistemas de ensino, os setores produtivos e demais agentes sociais no que diz respeito à demanda quantitativa e qualitativa de profissionais, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica; m) Acompanhar e avaliar as atividades desenvolvidas pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica; n) Elaborar, manter e atualizar o catálogo nacional de cursos técnicos e o catálogo nacional de cursos de formação inicial e continuada, no âmbito da Educação

Em relação às competências da Setec descritas no Decreto n. 7.690, de 2 de março de 2012, não existe nenhuma que trate de articulação, acompanhamento ou planejamento de atividades com o INEP e SESu, referente ao Sinaes. Da mesma forma ocorre com relação às competências da SESu que não abordam nenhum tipo de ação com a Setec. O INEP, que está à frente da avaliação superior/graduação em todas as IES, também não faz menção sobre como se dá a articulação, o planejamento e a análise dos resultados do Sinaes com a Setec. A Portaria n. 4.359, de 29 de dezembro de 2004, ao tratar de regulação e supervisão da SESu e da Setec para escolha de um conjunto de cursos superiores que serão escolhidos por cada uma delas para avaliação *in loco*, não trata de nenhuma ação conjunta.

Conforme o MEC, não existe conflito entre as secretarias, pois cada uma delas tem bem delimitadas as suas ações. Para o MEC, a cargo da SESu, em relação aos Institutos Federais, ficaria as macrorresponsabilidades sobre manutenção e supervisão no que se refere à Educação Superior no país. À Seres compete o monitoramento voltado à regulamentação e a Setec estaria à frente dos Institutos Federais, prestando contas e dialogando com a SESu e Seres, mediante cumprimento de legislação (BRASIL, 2016b).

As ações do MEC devem estar em consonância com a LDB, que está em vigor desde 1996, com suas atualizações, que, por seu turno, segue também as diretrizes dos programas de governo de um presidente da República (BRASIL, 2016b). Não houve grandes mudanças no MEC desde o governo de Lula.

Ao ser empossada para seu segundo mandato, em primeiro de janeiro de 2015, Dilma, em seu discurso no Congresso Nacional Brasileiro, definiu como lema de governo “Brasil, Pátria Educadora!” para nortear não apenas sua política pública para educação, mas o governo como um todo, nas suas tomadas de ações em outros ministérios, em prol do crescimento e fortalecimento da cidadania.

[...] Gostaria de anunciar agora o novo lema do meu governo. Ele é simples, é direto e é mobilizador. Reflete com clareza qual será a nossa grande prioridade e sinaliza para qual setor deve convergir o esforço de todas as áreas do governo. Nosso lema será: BRASIL, PÁTRIA EDUCADORA! Trata-se de lema com duplo significado. Ao bradarmos ‘BRASIL, PÁTRIA

EDUCADORA' estamos dizendo que a educação será a prioridade das prioridades, mas também que devemos buscar, em todas as ações do governo, um sentido formador, uma prática cidadã, um compromisso de ética e um sentimento republicano. Só a educação liberta um povo e lhe abre as portas de um futuro próspero. Democratizar o conhecimento significa universalizar o acesso a um ensino de qualidade em todos os níveis – da creche à pós-graduação; Significa também levar a todos os segmentos da população – dos mais marginalizados, aos negros, às mulheres e a todos os brasileiros a educação de qualidade [...]. (BRASIL, 2015b).

Nas políticas voltadas para a Educação Superior do Brasil, especialmente para as Universidades públicas, é notória a presença crescente da racionalidade econômica, tanto nos modelos de gestão institucional quanto no controle do trabalho acadêmico, sobre os quais estão sendo impostos a redefinição dos objetivos, os programas, as políticas de manutenção e desenvolvimento, que ficam cada vez mais comprometidos com as atividades produtivas e com os parâmetros do mercado.

A presidente Dilma, a partir do seu primeiro mandato, inaugura quatro Universidades Federais e 47 *campi* universitários temáticos e *multicampi*, que se enquadram, segundo Ferreira (2012), em uma nova configuração de eficiência e financiamento que atendem às demandas dos parâmetros internacionais de qualidade. A presidente cria também 208 *campi* de Institutos Federais³⁵, incumbindo-os de desenvolver ensino, pesquisa e extensão, em uma perspectiva bastante similar aos das Universidades, o que implica que os processos de avaliação para fins de credenciamento, credenciamento sejam similares. Assim sendo, cabe a indagação apresentada no texto introdutório sobre as adequações e inadequações do sistema avaliativo, quando aplicado aos Institutos Federais.

1.1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: a oferta de ensino superior nas escolas profissionalizantes

A formação histórica dos Institutos Federais é oriunda da Educação Profissional no início do século XX, no período de governo do presidente da

³⁵ O governo Dilma lança também o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), materializado na Lei n. 12.513, em 26 de outubro de 2011, como desdobramento do Plano de Desenvolvimento da Educação do governo Lula, que, segundo Rothen (2012), corria em paralelo ao PNE, pois este estava ainda em planejamento no segundo mandato do governo Lula, finalizado e aprovado no governo Dilma tornando-se o PNE (2014-2024). Inicialmente para esse programa houve uma grande participação dos IFs, sendo paulatinamente repassado para o Sistema S, que tinha entre suas justificativas expandir o aprendizado profissional em todas as instituições que estavam integradas ao ensino profissional.

república Nilo Peçanha, que cria dezenove Escolas de Aprendizizes Artífices, por meio do Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909. Elas eram subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio e, a partir de 1930, passaram a fazer parte do Ministério da Educação e Saúde Pública, que fora na época recentemente criado (VIDOR et al., 2009).

O objetivo das Escolas de Aprendizizes Artífices era atender ao cenário social-econômico vigente da época em relação a prover jovens oriundos das classes operárias e aqueles considerados “desvalidos de sorte” com ensino gratuito, oferecendo condições para sua empregabilidade e qualificação de mão de obra especializada na formação e no desenvolvimento industrial brasileiro, principalmente na região Sudeste. O governo também concebia esta ação como social, buscando afastar esses jovens de classe menos favorecida da marginalização (vícios e crime) e da ignorância.

Apesar de o foco da aprendizagem nas Escolas de Aprendizizes ser preparar mão de obra para trabalhar nas fábricas, principalmente com atividades de mecânica, eletricidade e tornearia, a maior parte das escolas inicialmente ofertavam cursos mais artesanais como marcenaria, alfaiataria, carpintaria, que ao longo do tempo se mostraram insatisfatórios e foram criticados. O governo, em 1937, as redefine, tornando-as, pela Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937, Liceus profissionais (CUNHA, 2005).

A base educacional de aprendizagem nas origens da instituição foi de preparar alunos para o mercado brasileiro voltado aos postos de trabalho nas fases vivenciadas do crescimento econômico brasileiro, ou seja, a artesanal, a manufatureira e a industrial, com ênfase em todas essas fases para o ensino profissional em detrimento do propedêutico. Para Cunha (2002), o governo Peçanha, em 1909, estabelecia como marco oficial e legal a dualidade da educação brasileira, ao criar as Escolas de Aprendizizes. Os jovens pobres, à mercê da sorte, e os de origem da classe proletária no final do século XIX e início do século XX foram moldados e adaptados a uma aprendizagem profissional a serem colocados em postos de trabalho exclusivamente operacionais e que eram determinados por interesses meramente econômicos das classes dominantes como a aristocracia rural e a burguesia industrial.

Ao longo dos anos, a Educação Profissional pública passou por processos de expansão e transformações, sob a orientação de políticas públicas de educação específicas de cada gestão do Estado brasileiro (SETEC, 2015).

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) foram criados pela Lei n. 11.892/2008, no governo Lula³⁶. A sua composição foi formada pelo agrupamento das 39 Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), 8 escolas vinculadas às Universidades Federais, dos 31 Centros Federais de Educação Tecnológicas (CEFETs) e das 75 unidades descentralizadas de ensino (Uneds) e das 7 Escolas Técnicas Federais (SETEC, 2015).

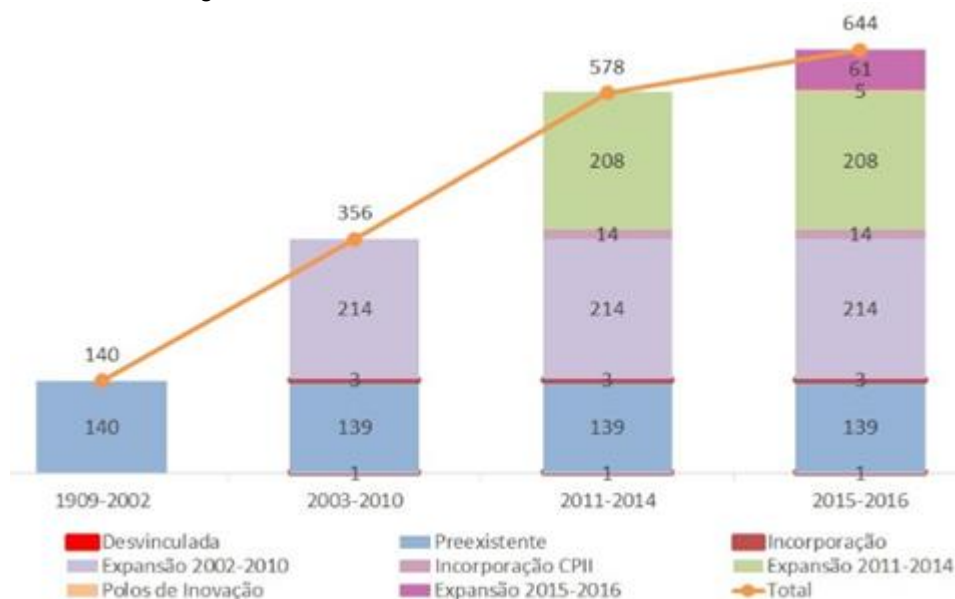
A legislação, no âmbito do sistema federal de ensino, instituiu também a Rede Federal³⁷ de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao MEC pela Setec, sendo composta pelos Institutos Federais e pelas instituições que não aderiram ao modelo de Instituto Federal de Educação (Universidade Tecnológica do Paraná – UTFPR, Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET/RJ e de Minas Gerais – CEFET/MG, e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais)³⁸. Posteriormente, o Colégio São Pedro passa a fazer parte da rede por meio da Lei n. 12.677, de 25 de junho 2012 (Cf. Figura 3).

³⁶ A equipe da Setec do planejamento para a criação e expansão dos IFs era formado por: Eliezer Moreira Pacheco (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica); Getúlio Marques Ferreira (Diretoria de Desenvolvimento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica - Substituto: Alexandre Martins Vidor); Luiz Augusto Caldas Pereira (Diretoria de Formulação de Políticas de Educação Profissional E Tecnológica - Substituta: Caetana Juracy Rezende Silva); Andréa de Faria Barros Andrade (Diretoria de Regulação e Supervisão de Educação Profissional e Tecnológica); Gleisson Cardoso Rubin (Diretoria de Articulação e Projetos Especiais) (SETEC, 2010).

³⁷ Anteriormente era utilizado o termo sistema nacional de educação tecnológica, conforme Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Essa nomenclatura passa a fazer parte da legislação vigente. Em legislações anteriores, faz-se referência à rede como: o Plano Nacional de Educação (PNE) Lei n. 10.172/2001 no item 7; o Decreto n. 5.840/2006 que institui o Programa Nacional de Integração da Educação profissional com a educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos (Proeja); o Decreto n. 6.095/2007 estabelece as diretrizes para a constituição dos IFs; e o Decreto n. 6.320/2007, que “aprova a estrutura regimental do MEC, na Denominação da diretoria de Desenvolvimento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica” (VIDOR et al., 2011, p. 15).

³⁸ 38 IFs, 2 CEFETs, 1 Universidade Tecnológica, 25 escolas técnicas e, posteriormente, 1 Colégio São Pedro (SETEC, 2015).

Figura 3 – Expansão das unidades da Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia de 1909 a 2016



Todas essas instituições formadoras dos Institutos Federais têm como semelhança suas origens oriundas das Escolas de Aprendizes Artífices. Porém, mesmo fazendo parte da rede federal de educação, eram diferentes em relação às questões administrativo-pedagógicas voltadas às suas competências referentes aos seus setores de atuação (agropecuário, industrial e de serviços), visto que muitas que eram autarquias³⁹ poderiam tomar decisões e se gerir, conforme suas necessidades.

Entre 2003 e 2010, o governo Lula promoveu várias discussões em eventos regionais e no Distrito Federal a respeito da política para a Educação Profissional e Tecnológica (CNEPT), em Brasília, em 2006, cujo tema central foi a “Educação Profissional como estratégia para o desenvolvimento e inclusão social”. De acordo com Ortigara (2012, p. 160), o “[...] objetivo foi promover um amplo debate que gerasse subsídios para definir-se uma política nacional para o segmento”. Vários representantes de segmentos educacionais públicos e privados se fizeram presentes, além de sindicatos e organizações não governamentais.

³⁹ Cabe ao Estado dar essa atribuição de personalidade jurídica instituída por lei, voltada ao interesse estatal ou da coletividade referente às suas atividades. O controle das execuções de suas atribuições ocorre pela administração indireta. Portanto essas instituições públicas-estatais são autônomas no que refere ao seu patrimônio, que é constituído de recursos próprios, que não se confundem com as dos órgãos da administração direta a que estão vinculadas. Além disso, têm entre seus poderes e deveres na execução descentralizada, autonomia em relação às questões didático-pedagógicas e disciplinares de suas atividades (VIDOR et al., 2011).

Entre as deliberações propostas a partir da discussão dos cinco eixos temáticos⁴⁰, estava, de acordo com Ortigara (2012, p. 161), “[...] definir claramente a relação entre as modalidades de oferta da Educação Profissional e Tecnológica da Educação Básica e Superior”. Na época havia ainda muita confusão em relação a se conhecer como se daria a execução das atividades de atendimento do novo modelo educacional a ser criado mediante a interligação das modalidades a serem ofertadas.

A construção do modelo do Institutos Federais contou com as colaborações de integrantes do CEFETs que ocupavam principalmente cargos de alta direção e dirigentes do governo Federal ligados à Secretaria de Educação Média e Tecnológica. O modelo, então, não era unânime e nem foi amplamente discutido pela comunidade acadêmica do CEFETs, pois sua aprovação não consta em documentos oficiais, assembleias dentro das comunidades acadêmicas. Para Azevedo, Shiroma e Coan (2012), havia uma divisão de pensamentos em defesa do ensino técnico de nível médio, a formação de Universidade tecnológica e uma interligação com as Universidades públicas, devido à oferta de cursos superiores.

Floro (2016 p. 82), ao fazer um levantamento histórico da criação dos Institutos Federais sobre o que chamou de “arquitetura administrativo-pedagógica e do desenho curricular destas instituições” abordando o trabalho docente, considera que, inicialmente havia, por parte dos docentes, um processo de desconfiança e aceitação sobre as mudanças que estavam por vir com a criação dos Institutos. A autora cita que já havia uma articulação, por parte do governo desde 2005 para a reforma da carreira do Magistério de 1º e 2º Graus, no qual:

A reestruturação era indispensável, pois os docentes do Magistério de 1º e 2º Graus não tinham autorização para dar aulas no Ensino Superior e era necessário *convencê-los* a migrar da carreira do Magistério de 1º e 2º Graus para a carreira de Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT), que regulamentava a atuação no ensino superior.

A consolidação final, então, do modelo da nova institucionalidade, no tocante às suas diretrizes e desdobramentos em relação às atividades, principalmente voltadas à execução e ao controle, passaram a ter como parâmetro aquelas

⁴⁰ O papel da educação profissional e tecnológica no desenvolvimento nacional e nas políticas de inclusão social; II- O financiamento da educação profissional e tecnológica manutenção e expansão; III- A organização institucional e o papel das instâncias de governo e da sociedade civil; IV- as estratégias operacionais de educação profissional e tecnológica; e V- A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica (ORTIGARA, 2012).

exercidas pela Universidade em relação ao ensino, pesquisa e extensão. O governo Lula, segundo Azevedo, Shiroma e Coan (2012, p. 33):

Visando construir entendimentos com dirigentes dos Cefets, atendeu a reivindicação de membros do Concefet definindo que os Ifets poderiam ofertar cursos de bacharelado e engenharia, assim como oferecer cursos de pós-graduação *stricto sensu*, mestrado e doutorado, tudo, porém, no âmbito da vigente EPT do MEC.

O governo propôs então um modelo educacional que tivesse um *ethos* próprio e que se aproximasse mais do mundo trabalho para que pudesse responder às rápidas mudanças tecnológicas e econômicas que ocorriam no mercado considerado globalizado, mas que estivesse integrado com as questões sociais locais.

Os Institutos Federais, também na visão do governo Lula, diferenciaram-se do modelo tradicional acadêmico da Universidade, mesmo que oferecessem cursos superiores e que fossem ser regulados, supervisionados e avaliados pelas mesmas legislações. Para Vidor et al. (2011), esse distanciamento entre os Institutos Federais e as Universidades vinha desde a sua concepção, no seu processo histórico da instituição, que os vinculou à sua criação como solução para problemas sociais e econômicos na sociedade brasileira, principalmente no desenvolvimento da fase industrial brasileira, que os aliançou ao mundo do trabalho de fato pela oferta de mão de obra ao mercado.

Com a promulgação da Lei n. 11.892/2008, os Institutos Federais foram equiparados às Universidades⁴¹, no que concerne aos processos de credenciamento, recredenciamento e avaliação, tendo o compromisso de desenvolver ensino, pesquisa e extensão em modelos similares àqueles realizados pelas Universidades. O governo Lula cumpriria definitivamente, com essa ação legal, as promessas de campanha para educadores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) que haviam se iniciado com o Decreto n. 5.154/2004, em que a revogação do Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997⁴² do governo FHC⁴³ havia separado a oferta do ensino técnico integrado ao médio.

⁴¹ Apesar de os cursos superiores tecnológicos serem ofertados desde a década de 1960 com o Decreto-Lei n. 547/1969 (permitiu a oferta de curso superior de curta duração) até o Parecer CNE/CES n. 436, de 5 abril de 2001 (equipara a graduação e não mais a curso sequencial). É com a Lei n. 11.892/2008 que se efetiva uma pseudosimilaridade entre os IFs com as Universidades em relação ao processo de gerencialismo de curso de nível superior voltado ao ensino, pesquisa e extensão (FLORO, 2016).

⁴² Essa lei, ao promover a separação entre o nível técnico com o nível médio, fez que o aluno decidisse, conforme seu grau de interesse, cursar ambos paralelamente ou cursar o técnico após finalizar o médio. A apenas foi permitida a exceção para que escolas agrotécnicas praticassem as

Azevedo, Shiroma e Coan (2012, p. 35) consideram que os mandatos do governo Lula em relação aos resultados da sua política para a Educação Profissional e, em especial, a criação da Rede de Institutos Federais, não estabeleceram “[...] uma sólida política de Estado para a Educação Profissional, além de contribuírem para o aprofundamento do aligeiramento educacional deixado pelo seu antecessor, o governo FHC”.

Em geral, os resultados dessa política educacional, no parecer dos autores, foram: a manutenção do arcabouço ainda da promoção da dualidade entre o ensino técnico e propedêutico, mesmo que estivesse supostamente no seu discurso igualdade com as Universidades; o aporte financeiro insuficiente para a contratação de recursos humanos havendo a precarização do trabalho docente para dar conta de uma pluralidade de modalidades que agora se faziam presentes e que levavam os docentes a fazer um pouco de tudo sem as mesmas equiparações das condições de trabalho das Universidades mesmo que houvesse similaridades entre as atividades do Magistério Federal e do EBTT que constam nos diplomas legais⁴⁴; e a perda mais uma vez da possibilidade de avançar e aperfeiçoar as competências dos

duas modalidades integralmente, justificando, conforme Cunha (2000), essa tolerância devido às especificidades delas, que contribuíram para, no menor tempo possível, levar os jovens a entrar nos mercados de trabalho locais.

⁴³ O governo FHC, ao lançar esse diploma legal, tinha como estratégia fortalecer a desresponsabilização do Estado com uma política educacional pública e gratuita, principalmente com a educação profissional e superior. Sendo assim, a educação fundamental passava a ser a do Ensino Fundamental. A Portaria MEC n. 646, de maio de 1997, determinou a redução progressiva de 50% no Ensino Médio das escolas profissionalizantes e a Lei Federal de n. 9.649, de 27 de maio de 1998, estabeleceu a vinculação da expansão da educação profissional nos estados, municípios e Distrito Federal a parceria público-privada por meio de convênios. Segundo Floro (2016) O financiamento da educação profissional passou a ser feito com recursos do Fundo de amparo do trabalhador (FAT), fazendo que os recursos públicos fossem transferidos para parceiros privados e participantes do Sistema S – Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop), Serviço Social do Transporte (SEST), Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (Senat) e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae). FHC estabelece plenamente, então, para a política educacional, as bases neoliberais do Consenso de Washington, que busca privatizar e cumprir com os acordos com organismos internacionais.

⁴⁴ A Lei n. 12.772, 28 de dezembro de 2012 do Magistério superior valida a Lei n. 11.892/2008 referente quando trata do “ensino, pesquisa e extensão e as inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além daquelas previstas em legislação específica” (BRASIL, 2012, p. 2). E a atual Portaria n. 554, 20 de junho de 2013 dá continuidade a reforçar as similaridades, tratando de “Estabelece as diretrizes gerais para o processo de avaliação de desempenho para fins de progressão e de promoção dos servidores pertencentes ao Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, de que trata o capítulo III da Lei n. 12.772, de 28 de dezembro de 2012” (BRASIL, 2013, p. 1).

docentes de atuarem no Ensino Médio e profissional, condicionando-os à subordinação aos interesses econômicos imediatistas do mercado.

Esses resultados tendem, ao que Frigotto (2007, p. 1135) chamou de “adestramento pragmático do mercado”, que leva à geração de desigualdades, precariedade do labor e troca do coletivo pelo individual por meio da incrementação de uma política econômica monetarista e rentista, promovida pelo governo que faz aquilo que interessa aos grupos dominantes do capital, ao criar um ambiente favorável aos negócios deles, com o discurso de que está promovendo melhorias voltadas à educação de qualidade em sintonia com as necessidades do mercado.

Ortigara (2012, p. 166) afirma que a Lei n. 11.741/2008, no Capítulo III, art. 39⁴⁵, passou a usar a terminologia “Da Educação Profissional e Tecnológica” em vez de “Da Educação Profissional”. Para o autor, essas dimensões voltadas ao trabalho, à Ciência e à tecnologia referentes aos diferentes níveis e modalidades de educação que essa lei implementou, trariam um avanço da Educação Profissional e Tecnológica em conjunto com o Ensino Médio.

Aparentemente, a reflexão feita anteriormente por Ortigara (2012) poderia parecer um avanço na construção de uma política pública para a Educação Profissional que contribuiria para trazer melhorias nas *práxis* dela. Porém, a carga de responsabilidade e de cobranças pela equiparação com as Universidades, em curto espaço de tempo, foi intensa visto que a instituição passou a ter uma composição bem diversificada de modalidades e de níveis de educação.

Mesmo que já lhe fossem familiares, ainda ela, instituição, era imatura gerencialmente para assumir as mesmas responsabilidades e cobranças nos moldes de uma Universidade tão rapidamente na mesma proporção. Principalmente devido à rápida expansão de *campi* de cada Instituto Federal, que ocorria a cada ano em progressão geométrica, não tendo eles um quadro funcional técnico devidamente planejado, estruturado e em número suficiente para exercer as atividades administrativas; os processos administrativos eram incipientes; o número de docentes era insuficiente para atender o número de cursos e modalidades que iam surgindo; o acervo bibliográfico ainda era insuficiente para os cursos; a estrutura

⁴⁵ Segundo Ortigara (2012, p. 166), “[...] os cursos de formação continuada ou qualificação profissional, cursos de educação profissional técnica, cursos de educação profissional técnica de nível médio e cursos de educação profissional e tecnológica de graduação e pós-graduação” passariam a ser ofertados pela educação profissional.

física dos prédios inadequada a portadores de necessidades especiais; a estrutura física não era suficiente e nem adequada para o ensino, pesquisa e extensão, entre outros entraves.

Em 2010, na prestação de contas ordinária anual da gestão do IFCE referente ao exercício de 2009, ao tratar do número reduzido de servidores, que também já havia sido exposto no relatório de 2008, o reitor relata que:

Outra área da Instituição que também tem sofrido em decorrência da falta de pessoal é a de Gestão de Pessoas. Aqui, agrava-se o problema por ser uma área eminentemente técnica o que dificulta, inclusive, a possibilidade de remanejamento do combalido quadro de pessoal. A Diretoria de Gestão de Pessoas ainda está se estruturando, no momento, vem atuando com reduzidíssimo número de servidores que fazem face a todo o trabalho relacionado ao quadro de servidores ativos, inativos e pensionistas da instituição. Há, naturalmente, empecilhos momentâneos para que essa área cumpra com agilidade e presteza todos os serviços que lhe são demandados. (IFCE, 2010c, p. 18).

No caso referente a obras que estavam sendo executadas para a expansão do IFCE, em 2009, ao justificar a contratação para o quadro efetivo da instituição, profissionais ligados à construção civil, o reitor justifica dizendo que:

[...] na busca de mitigarem os problemas decorrentes das dificuldades surgidas na realização de obras, entre as quais podem ser citadas as decorrentes dos projetos mal elaborados, devido à pressa de se fazer sem se considerar, em algumas ocasiões, os interesses maiores da Instituição, tendo como consequência *[sic]* orçamentos repletos de falhas. Além, também, em certas oportunidades, de dispor-se de um lapso temporal inadequado para a realização do processo licitatório das obras, o que impede uma análise mais detalhada dos projetos e das planilhas, tanto por parte do IFCE como dos participantes da licitação, de onde advém, inevitavelmente, o cometimento de impropriedades e irregularidades. O que só é de todo revelado quando a obra já se encontra contratada e, certas vezes, em plena execução. (IFCE, 2010c, p. 19).

A falta de um financiamento adequado por parte do Governo Federal para subsidiar de forma planejada a expansão dos Institutos Federais, contribuiu, em termos de consequências, para a realização de greves contra a precarização do trabalho, tendo o Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (Sinasefe)⁴⁶ como a voz representativa da comunidade

⁴⁶ Nas últimas greves ocorridas, entre as reivindicações publicadas nos boletins de greve estavam: política salarial para os servidores federais: reposição emergencial de 22,08% (inflação – IPCA + variação PIB); isonomia entre os três poderes na política de benefícios; retirada das seções e artigos que modificam a concessão dos adicionais de periculosidade e insalubridade; e auxílio-transporte; e dimensionamento da força de trabalho e o reposicionamento dos aposentados (SINASEFE, 2012).

acadêmica (docentes e discentes) e técnicos administrativos nos debates e discussões com o Governo Federal.

As condições de precariedade que já vinham ocorrendo desde do governo FHC na instituição, quando esta ainda era denominada CEFET, não promoveram grandes mudanças de investimento no governo Lula, ao instituir uma nova institucionalidade quando equiparou às Universidades Federais e com aumento da oferta de cursos de graduação e pós-graduação. Para Lima (2007), isto se deve ao fato de que o governo Lula, em sua ideologia neoliberal, manteve a educação pública superior sob a judice do Estado mínimo, buscando mostrar que havia avanços de democratização enquanto aumentava gradativamente a parceria com instituições educacionais privadas, dando a elas melhores condições do que as públicas.

De acordo com Moura (2012), a principal premissa neoliberal é a de que o Estado reduza seus gastos com as políticas sociais, como educação, saúde e transporte, a fim de que o setor privado assuma responsabilidades em gerir a sociedade, alinhando-se, dessa forma, às diretrizes internacionais com a intensificação da globalização e tendo como porta-vozes os Organismos Internacionais que ditam as regras do mercado. Nesse sentido, a ascensão de Lula não representou, de início, uma tomada de poder pela classe trabalhadora, mas apenas uma tomada de governo, já que as políticas adotadas continuaram a fortalecer o capital internacional. E essa fórmula de tratar a Educação Superior em relação às instituições públicas foi mantida no governo de Dilma.

É certo que a educação formal institucionalizada da forma que a vemos hoje é fruto de uma ação intencional que advém desde há muito na sociedade capitalista. Ora, se o capitalismo é um sistema econômico que tem suas bases na noção de propriedade privada dos meios de produção, o que resulta em uma oposição de classes, não se poderia esperar que uma educação mantida pela classe dominante viesse a se colocar a serviço dos reais e legítimos interesses da classe trabalhadora. Mészáros (2005, p. 25) nos chama a atenção para o fato de que:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma

alternativa à gestão da sociedade, seja na forma ‘internalizada’ (isto é, pelos indivíduos devidamente ‘educados’ e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas.

A agregação das instituições para a formação dos Institutos Federais, cuja integração ocorreria de forma voluntária com a aprovação de lei específica para cada IF, tendo como base dessa agregação o critério de “dimensão geográfica de um Estado, do distrito Federal ou de uma ou mais mesorregiões dentro de um mesmo Estado, caracterizadas por identidades históricas, culturais, sociais e econômicas”, iniciou-se por meio da promulgação do Decreto n. 6.095, de 24 de abril de 2007 (VIDOR et al., 2011).

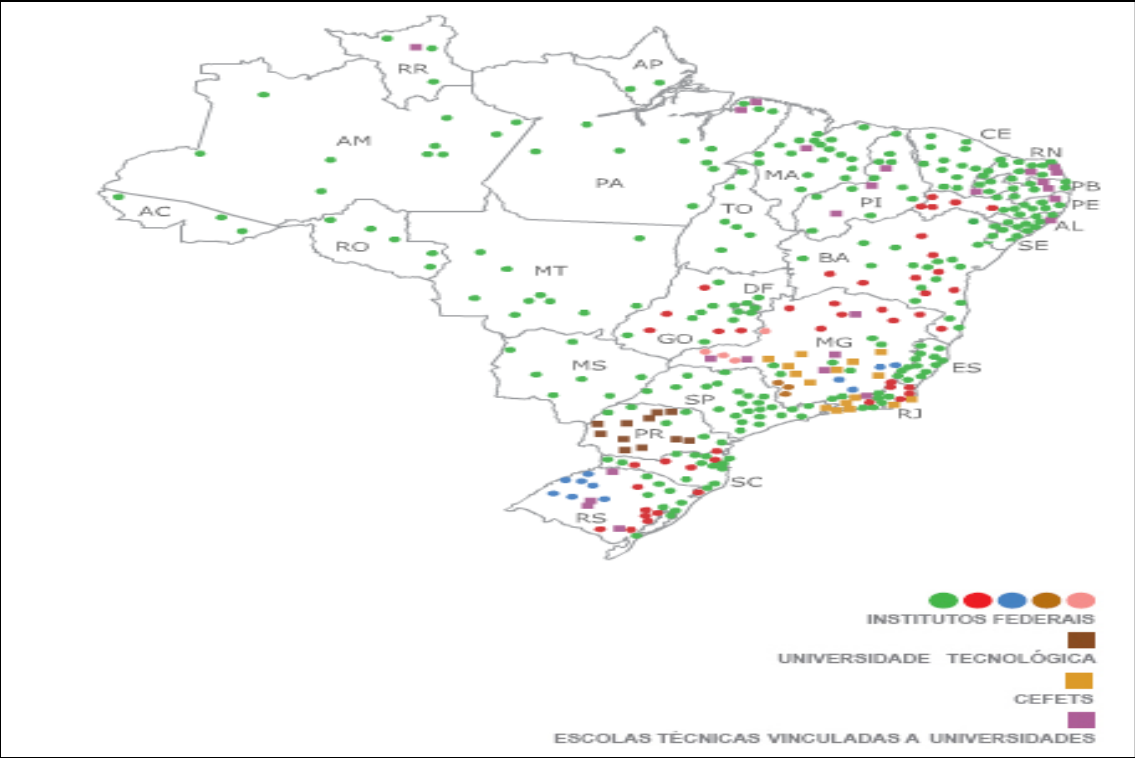
Em 2010 foi celebrado entre o Ministério da Educação e com cada instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, para fins de estruturação, organização e atuação dos Institutos Federais, criados pela Lei n. 11.892/2008, o Termo de Acordo de Metas e Compromissos entre o Ministério da Educação/Institutos Federais (TAMC). Ele é o único documento que se articula organicamente com a Lei de Reorganização da Rede Federal (Lei n. 11.892/2008). Esse acordo contém dezenove metas de curto (2013) e médio (2016) prazos, com validade estendida até 2022 (CGU/CE, 2014).

O TAMC tem entre suas metas: permanência (eficiência), taxas de diplomação (eficácia) e manutenção da quantidade de discentes em relação aos docentes. Esse acordo controla as decisões de gestão institucional, pois trata das exigências de flexibilização curricular, das metas qualitativas e quantitativas, de eficiência e eficácia que os Institutos Federais têm que cumprir. Vale salientar que as Universidades Federais, não participaram do TAMC.

No caso do IFCE, a Controladoria Regional Geral da União no Ceará (CGU/CE) é quem realiza a auditoria e emite o Relatório de Auditoria de Contas baseado no TAMC, representando a CGU regionalmente no Nordeste.

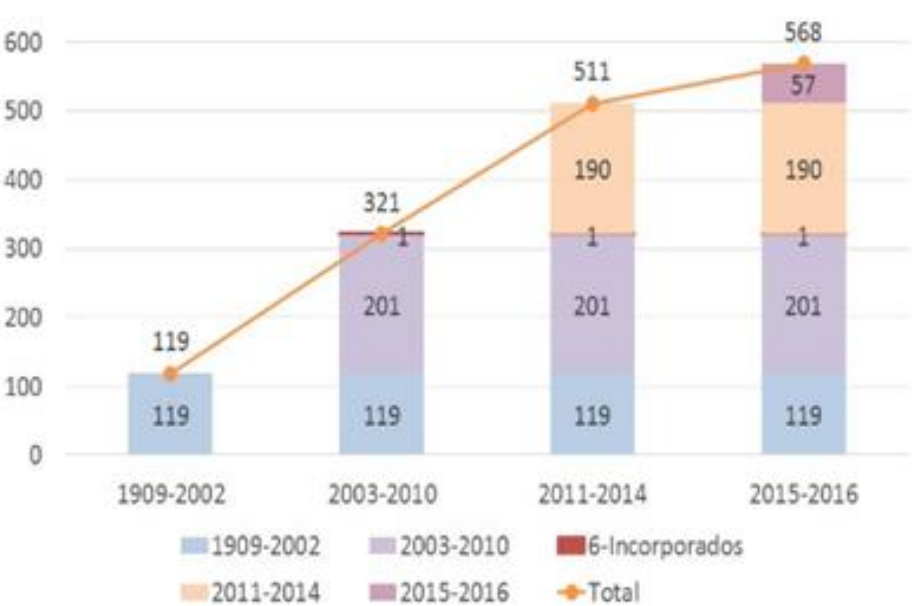
Os Institutos Federais atuam nas capitais e em localidades (municípios) que abrangem cada estado brasileiro com seus *campi*. Segundo dados oficiais (SETEC, 2015), existem, no país, mais de quatrocentos *campi* em funcionamento, que foram criados desde 2009, conforme expressos nas Figuras 4 e 5.

Figura 4 – Mapa de concentração nos estados brasileiros da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica



Fonte: Setec (2015).

Figura 5 – Quantidade de municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de 1909 a 2016



Fonte: Setec (2015).

Os Institutos Federais são considerados agentes de fomento das políticas públicas do Governo Federal, voltados à Educação Profissional técnica e tecnológica, tendo entre seus compromissos, na sociedade brasileira, a inclusão

social, a redução das discriminações no mercado de trabalho e a geração de tecnologias. As bases de sua atuação estão no ensino, na pesquisa e na extensão voltados à sociedade brasileira, em grandes cidades, como também em localidades próximas às zonas rurais.

[...] constituem-se em instituições de Educação Superior, básica e profissional, de natureza pluricurricular e *multicampi*, especializados na oferta de Educação Profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, por meio da oferta de cursos de formação inicial e continuada, ensino técnico integrado, cursos técnicos, concomitantes e subsequentes, cursos superiores de graduação em tecnologia, bacharelados, licenciaturas e pós-graduação, *stricto* e *lato sensu*. (SABOYA, 2015, p. 43).

O Decreto n. 6095/2007, em combinação com a Lei n. 11.892/2008 (nos seus artigos 7º e 8º), definem atribuições referentes ao ensino de destinar 50 % das vagas para os cursos técnicos preferencialmente na modalidade integrada⁴⁷, 20% para licenciatura e os 30% restantes podem ser distribuídos entre bacharelados, pós-graduação *lato* e *stricto sensu*), curso de formação inicial e continuada. A carreira docente⁴⁸ passaria a ser Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT), para que os docentes passassem a atuar nas modalidades de ensino voltadas à formação continuada de trabalhadores, cursos técnicos de nível médio, cursos tecnológicos, bacharelados, licenciaturas, pós-graduações (*lato* e *stricto sensu*), tendo também a responsabilidade de atuar na pesquisa e extensão.

Essa nova institucionalidade criada pelo seu diploma legal criou uma pluralidade de níveis de ensino e até equiparou parcialmente as Universidades Federais, porém, ainda se faz necessário uma maior discussão e ações por parte dos Institutos Federais e do Governo Federal em olhar mais atentamente para o Ensino Técnico.

Em relação à Educação Profissional de Nível Médio, os Institutos Federais ainda apresentam grandes problemas relativos principalmente à evasão. Segundo o

⁴⁷ As modalidades ofertadas pelas IFs para os cursos técnicos são: integrado (aquela em que o aluno cursa o Ensino Médio e o técnico ao mesmo tempo), concomitante (aluno que concluiu o Ensino Fundamental, sendo ofertado a quem está cursando o Ensino Médio tradicional e que no contra turno irá cursar o Ensino Técnico no IF, ele somente receberá o diploma de técnico mediante a apresentação do certificado de conclusão do Ensino Médio), subsequente (destina-se a aluno que concluiu o Ensino Médio) e integrado (Proeja) (Para ser aluno da educação de jovens e adultos (EJA), o aluno deve ser maior de 18 anos e possuir o Ensino Fundamental completo e o Ensino Médio incompleto (IFCE, 2016a).

⁴⁸ Os docentes anteriormente faziam parte da carreira do Magistério de 1º e 2º graus, conforme Decreto n. 94.644, de 23 de julho de 1987.

Relatório Panorama da Educação do INEP (INEP, 2016c), o Brasil, juntamente ao Canadá e à Índia, está entre os países com o menor percentual de concluintes do Ensino Médio que cursaram Educação Profissional, com cerca de 6% em relação ao total de concluintes do Ensino Médio em 2014. Na média dos países fazem parte da OCDE, 49% dos jovens concluintes do Ensino Médio receberam formação profissional.

As pesquisas consideradas aplicadas deverão estar voltadas a buscar soluções técnicas e tecnológicas que sejam relevantes para a comunidade como a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo. A extensão trata do desenvolvimento de programas de extensão e de divulgação tecnológica que possam atrair a comunidade e os seus setores produtivos, como os arranjos produtivos locais e regionais *a priori*.

De acordo com art. 6º do Capítulo II da Lei n. 11.892/2008, os Institutos Federais passam, a partir de sua criação, a se integrarem mais fortemente ao nível superior com a oferta de cursos tecnológicos, objetivando:

I - ofertar Educação Profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades [...]; II - desenvolver a Educação Profissional e tecnológica [...]; III - promover a integração e a verticalização da educação básica à Educação Profissional e Educação Superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão; IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais [...]; V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica; VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino; VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica; VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada [...]; IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente. (BRASIL, 2008a).

Vidor et al. (2011, p. 16) consideram que a educação, ao ser adjetivada no art. 1º da lei como profissional, científica e tecnológica ocorre “[...] com foco na profissionalização que se dá ao mesmo tempo pelas dimensões da ciência e tecnologia”, cujo desenvolvimento se faz a partir de uma construção histórica e progressiva referente às questões econômicas, políticas e sociais. Para os autores na Educação Profissionalizante, ocorre “a indissociabilidade da prática e da teoria”.

Cada Instituto Federal, no que diz respeito aos seus *campi*, oferta cursos técnicos, tecnológicos, bacharelados, licenciaturas e pós-graduações voltados, preferencialmente, ao atendimento da comunidade em relação às vocações de cada

região e município onde cada unidade está localizada. Vale salientar que os Institutos Federais, em relação aos seus *campi*, têm autonomia na oferta e identificação de seus cursos, capacitações e ações (de pesquisa e extensão) que são acordadas entre as comunidades que pretende ter como público-alvo. De acordo com a Lei n. 11.892/2008 (Capítulo I - art. 2º, §3º):

Os Institutos Federais terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos a distância, a legislação específica. (BRASIL, 2008a).

A criação dos cursos técnicos e tecnológicos baseia-se nos Catálogos Nacionais de Cursos do MEC⁴⁹. Em virtude da multiplicidade de níveis de ensino e cursos ofertados, o quadro de docentes dos Institutos Federais é formado por profissionais das mais diversas áreas de conhecimento como engenheiros, administradores, economistas, advogados, psicólogos, educadores físicos, pedagogos, historiadores, geógrafos, químicos, físicos, matemáticos, enfermeiros tanto no quadro docente como técnico, girando em torno de 44.000 profissionais (SETEC, 2015).

Mesmo a instituição atuando historicamente de forma prioritária no nível médio, iniciou, antes de se transformar nos Institutos Federais, os cursos superiores de curta duração e licenciaturas na área de Ciências Exatas. Isso ocorreu a partir da década 1960, quando eram Escolas Técnicas Federais, ofertando o curso de Engenharia de Operação. O curso tinha como objetivo a formação profissional voltada para a supervisão do processo industrial, com duração de três anos, estando de acordo com o art. 4º da LDBEN n. 4.024/1961, que tratava da oferta de cursos superiores de curta duração. Esta Lei também exigia que houvesse uma autorização por parte do Conselho Federal de Educação.

A sua periodicidade voltada para a Educação Profissional era inferior à dos cursos superiores ofertados nas Universidades, que estavam na faixa de cinco anos

⁴⁹ O Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos divide a oferta de cursos nos seguintes eixos: Ambiente e Saúde, Controle e Processos Industriais, Desenvolvimento Educacional e Social, Gestão e Negócios, Informação e Comunicação, Infraestrutura, Militar, Produção Alimentícia, Produção Cultural e Design, Produção Industrial, Recursos Naturais, Segurança, Turismo, Hospitalidade e Lazer. O Catálogo Nacional de Cursos Tecnológicos, entre os vários cursos tecnológicos (nível superior) ofertados estão Hotelaria, Gastronomia, Irrigação e Drenagem, Telemática, Processos Químicos, Saneamento Ambiental, Mecatrônica Indústria, entre outros. Nos cursos de bacharelado que estão ligados ao SESu, encontramos os de Ciências da Computação, Ciências Biológicas, Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Licenciaturas em Física, em Química, em Matemática, entre outros (SETEC, 2015).

para os bacharéis. Isso foi problemático para a manutenção do curso⁵⁰, que foi extinto em 1976, após pressões por parte tanto dos Conselhos de categorias profissionais, que não reconheciam os profissionais de Engenharia de Operações, como também das Universidades, que resistiam para aceitar o modelo curricular de curso voltado para atender à demanda do setor produtivo.

Não é vedado às Universidades ofertarem os cursos superiores de curta duração, contudo, a LDBEN n. 4.024/1961 previa a criação de estabelecimentos para essa finalidade (CUNHA, 2002). As Universidades, mesmo em menor quantidade, vêm também ao longo dos anos, oferecendo cursos tecnológicos⁵¹.

No período do governo militar na década de 1979 houve, por parte dos jovens, uma grande demanda pelo Ensino Superior e o governo hesitava em ampliar cursos e vagas nas Universidades públicas porém, o governo, com suas manobras, redefine a seleção de vestibular mais rigorosa com provas eliminatórias e classificatórias e amplia cursos de curta duração (considerados de baixo investimento) de nível universitário para atrair os jovens a terem um diploma de nível superior e entrar no mercado de trabalho o mais rápido possível (CUNHA, 2014).

As escolas técnicas Federais, na época, estavam alinhadas com o modelo educacional do governo do presidente Juscelino Kubitschek, cujo pensamento desenvolvimentista, com o lema “50 anos em 5”, em relação à Educação Profissional, traçou os seus rumos baseado no Programa de Metas⁵²: Estado do Plano de Desenvolvimento Econômico (30 de junho de 1958), buscando investir na diversificação do parque industrial, sobretudo voltada em grande parte à produção de automóveis e eletrodomésticos pertencentes à indústria de bens duráveis.

Entre as ações do plano estava prevista a construção de mais escolas profissionalizantes como escolas agrotécnicas, agrícolas e de iniciação agrícola; ampliação de vagas, instituição de 14 institutos de pesquisa, ensino e

⁵⁰ O Conselho Federal de Educação (CFE), por meio do Parecer n. 4.434/1976, recomenda a extinção e a Resolução n. 05/1977 estabeleceu o prazo para extinção do vestibular (FLORO, 2016).

⁵¹ O censo da educação superior de 2004, destaca que até 2001 “[...] os cursos das instituições de formação tecnológica pertenciam exclusivamente ao setor público federal e estadual mais concentrados suas ofertas nas faculdades e Centros de Educação Tecnológica. O setor privado inicia a sua participação no sistema em 2001, com 30 cursos” e em 2004 representava 51,45% dos 758 cursos tecnológicos ofertados (INEP, 2005a, p. 37).

⁵² O plano de metas, criado em 1956, tinha 31 metas (trinta metas setoriais e uma meta síntese da construção de Brasília), voltadas para investimentos em quatro setores-chave da economia: energia, transporte, indústrias de base e alimentação. A educação (Meta 30) complementaria as outras metas, e o investimento seria feito em escolas técnicas. Os investimentos previstos ficaram assim distribuídos: energia e transportes representavam 71,3%, indústrias de base 22,34%, alimentação de 3,2%, educação 3,4% (VILLELA, 2005).

desenvolvimento nos principais centros urbanos voltados como, por exemplo, às áreas de Química, Mecânica, Mineração e Metalurgia, Genética entre outras; e melhorias, com renovação de equipamentos em 26 Escolas de magistério de Economia Rural e 33 Escolas de Tratoristas (BRASIL, 1958).

A ditadura militar, no que se refere ao plano educacional, também deu apoio ao Ensino Técnico Profissionalizante, pois esta não representava ameaça aos planos do governo nem aos grupos da burguesia industrial que os sustentava no poder, em termos de ser oposição política ao seu modelo de desenvolvimento para tornar o Brasil uma grande nação. Ao contrário, com suas práticas tayloristas, fordistas, fayolistas somadas à teoria do capital humano, a neutralidade e o controle estavam aparentemente garantidos nessas escolas e nos chãos das fábricas. Segundo Cunha (2014), o governo militar em suas reformas educacionais preferiu continuar a manter a distância de contato entre os alunos que se preparavam em ofícios técnicos dos alunos universitários, evitando assim o fortalecimento da união estudantil.

Em 1978, os CEFETs⁵³ são criados e passam a ofertar o curso de Engenharia Industrial, com duração de 5 anos e com currículo similar ao praticado nas Universidades. As experiências nos CEFETs com a Educação Superior foram crescendo⁵⁴, demonstrando, mesmo com suas dificuldades operacionais e estruturais, que haviam gerado bons resultados, possibilitando assim, com a criação dos Institutos Federais, que se mantivesse a oferta de nível superior. Existe, desde então, uma flexibilização curricular que veio se acentuando com a criação dos Institutos Federais, tendo como base para controle e fiscalização do MEC entre os dispositivos legais o Catálogo Nacional dos Cursos Tecnológicos.

O Ministério da Educação, reconhecendo a prontidão dos Centros Federais de Educação Tecnológica para o desenvolvimento do ensino em todos os níveis da educação tecnológica e ainda visando à formação de profissionais aptos a suprir as carências do mundo do trabalho, incluiu entre as suas finalidades a de ministrar ensino superior de graduação e de pós-graduação *latu sensu e stricto sensu*, mediante o Decreto n. 5.225, de 14 de setembro de 2004, artigo 4º, inciso V. (IFCE, 2013a, p. 2).

⁵³ A Lei n. 6.545 de 30 de junho de 1978, cria os primeiros CEFETs que foram oriundos das escolas técnicas de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow.

⁵⁴ O censo da educação de 2004 aponta que os Centros de Educação Tecnológica e as Faculdades de Tecnologia ofertavam 79 cursos em 1999 e no ano de 2004 dos 758 cursos ofertados eram responsáveis por 48,55% (BRASIL, 2005). Ainda sobre 2004 o documento cita que: “Os Centros de Educação Tecnológica ofereceram no ano 74.866 vagas, representando 3,2% das 2.318.769 vagas oferecidas no sistema de educação superior como um todo. O setor público ofereceu 18.649 e o setor privado 56.397 vagas, representando, respectivamente, 24,7% e 75,3%” (INEP, 2005, p. 37-38).

Os Institutos Federais foram unidos em torno de grande projeto federal de educação⁵⁵ voltado à expansão da chamada Rede Federal de Ensino Profissional, tendo como missão a qualificação da força de trabalho brasileira. Estão vinculados ao MEC, via Setec, mas em relação aos cursos superiores (bacharelados e pós-graduação) precisam seguir as legislações do SESu. Isso, às vezes, é confuso em termos de compreender em que medida ocorre a corresponsabilidade desses dois órgãos em relação aos seus papéis de controle e flexibilização dos cursos superiores no Brasil, como também aos resultados da avaliação institucional. No sistema e-MEC de atendimento ao usuário-cidadão, quando se solicitam informações sobre controle dos cursos superiores dos Institutos Federais, a resposta não direciona ao Setec, e sim ao SESu, isto é, o sistema responde que, para mais esclarecimentos, se solicitem informações ao SESu.

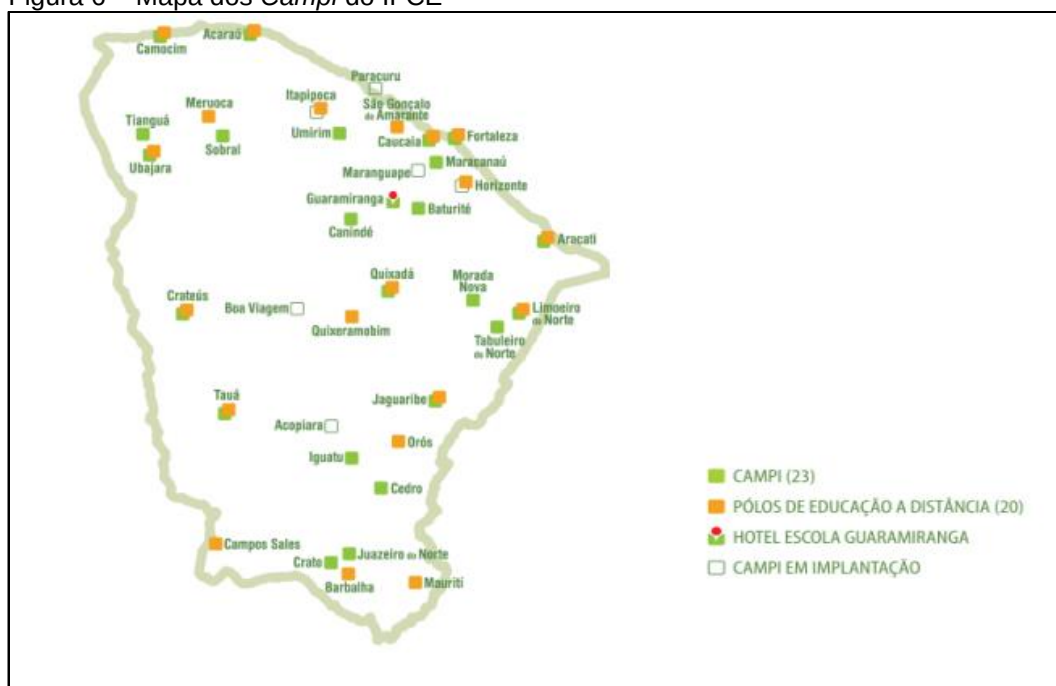
A seguir abordaremos o perfil do IFCE, especificamente, do *Campus Fortaleza*.

1.2 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Ceará (IFCE)

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) passou por várias denominações e endereços⁵⁶. Seus *campi* estão distribuídos em vários municípios, buscando fomentar a educação, ao respeitar as vocações locais, conforme demonstrado na Figura 5.

⁵⁵ De acordo com o Censo de 2013 as matrículas de graduação atingiram o total de 7.305.977 no ano de 2013 assim distribuídas: as Universidades concentram matrículas (53,4%); as faculdades (29,2%); os centros universitários (15,8%); e os IFs e CEFETs (1,6%) (INEP, 2015a).

⁵⁶ Escola de Aprendizes Artífices do Ceará foi instalada no dia 24/05/1910; Liceu Industrial de Fortaleza, a partir da reforma do Ministério da Educação e Saúde Pública feita pelo ministro Gustavo Capanema que transforma as Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus Profissionais, mediante a Lei n. 378 de 13/01/1937; Liceu Industrial do Ceará em 28/08/1941, essa nomenclatura dada pelo Ministro da Educação, durou apenas um ano, pois em 1942, de acordo com o Decreto n. 4.121, de 25/02/1941, recebeu o nome de Escola Industrial de Fortaleza;. Escola Técnica Federal do Ceará com a Lei n. 3552 de 16/02/1953, alterada pelo Decreto-Lei n. 196, de 27/08/1969, vinculada ao MEC por intermédio da SENTEC. Teve seu campo de ação ampliado com a criação das Unidades Descentralizadas de Ensino (UNEDs) que estavam localizadas em 1994 nos municípios de Cedro e de Juazeiro do Norte com a missão de ampliar, mesmo que embrionariamente, o ensino profissional em outras regiões/municípios do Estado além de Fortaleza (capital do estado); Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará (CEFETCE) pela Lei n. 8948, de 8/12/1994, e regulamentada pelo Decreto-Lei n. 2406/97, de 27/11/1997 e pelo Decreto de 22/03/99 (DOU de 22/03/99); e, por fim, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) tem sua formação a partir de 2008 pela integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará e das Escolas Agrotécnicas Federais de Crato (1960) e de Iguatu (1960), com a Lei n. 11.892/2008 (IFCE, 2015c).

Figura 6 – Mapa dos *Campi* do IFCE

Fonte: IFCE (2015c).

Entre 2008 a 2009, início da implementação na nova institucionalidade, havia cerca de 14.192 alunos distribuídos em 51 cursos (entre os quais 22 cursos técnicos). Seu quadro de servidores era composto de 631 docentes (77 doutores e 29 mestres) e 534 técnico-administrativos (IFCE, 2015c).

Entre os anos de 2008 e 2015, o seu processo de expansão gerou, inicialmente, 18 *campi*, 6 em estágio de implantação, 1 hotel escola e 20 polos de educação a distância. Passou de 3 unidades de ensino tecnológico, 2 unidades de ensino agrícola a 26 *campi*, 1 hotel escola e 20 polos de educação a distância no início de 2016 (IFCE, 2015c).

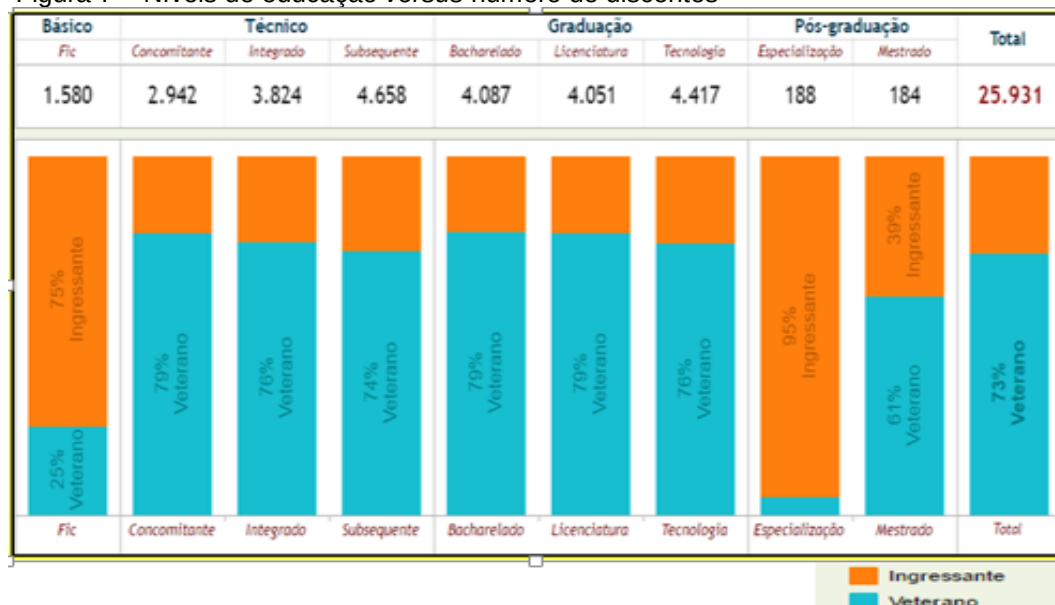
As formas de ingressos atuais ocorrem por meio de: SISU, Enem, seleção (técnico e pós-graduação), intercâmbio parcial, transferência e *ex officio*. De acordo com dados do IFCE, em números referentes até 2015/2, o quadro funcional era composto por 1.295 docentes⁵⁷ (948 possuem *stricto sensu*) e 1.069 técnico-administrativos (IFCE, 2015c). O número de discentes⁵⁸ era em torno de 25.931,

⁵⁷ Os docentes fazem parte da carreira de Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) mesmo antes dos IFs serem oficializados. Essa carreira substituiu a carreira do Magistério de 1º e do 2º graus referente ao Decreto n. 94.644 de 23 de julho de 1987. Atualmente, no IFCE, mais de 60% dos docentes atuam no nível técnico (integrado, subsequente, concomitante, Pronatec, Proeja, Proeja FIC e Programa Mulheres Mil) e superior (tecnológico, bacharelado, licenciatura e pós-graduação) em cursos de educação a distância e presenciais (são a maioria) (IFCE, 2016).

⁵⁸ A maior parte dos discentes são do Estado do Ceará e a faixa etária varia de 20 a 59 anos, sendo que a faixa etária para os cursos técnicos conta no máximo 19 anos (IFCE, 2015c).

distribuídos nas várias modalidades de cursos (110 cursos técnicos, 59 Básico FIC, 81 graduações e 10 pós-graduações) conforme Figura 7 (IFCE, 2016b).

Figura 7 – Níveis de educação *versus* número de discentes



Fonte: IFCE em números (2016b).

Em âmbito geral, da condução da política educacional interna, o planejamento institucional é realizado pelas unidades estratégicas: Gabinete do Reitor, Pró-Reitorias de Ensino, Pesquisa, Extensão, Gestão de Pessoas e Administração e Planejamento, Diretorias Sistêmicas de Assuntos Estudantis e de Tecnologia da Informação e representantes (diretor-geral, diretor de ensino e coordenadores) dos 26 *campi*. Muitos desses grupos/unidades têm representantes de toda a comunidade acadêmica e sociedade civil. Sua missão institucional é “Produzir, disseminar e aplicar os conhecimentos científicos e tecnológicos na busca de participar integralmente da formação do cidadão, tornando-a mais completa, visando sua total inserção social, política, cultural e ética”. Sua visão “Torna-se padrão de excelência no ensino, pesquisa, extensão na área de ciência e tecnologia” (IFCE, 2015c).

É uma das instituições do Estado do Ceará que atende às demandas voltadas para a Educação Superior e, entre outras IES que atuam no estado, estão a Universidade Federal do Ceará (1954), a Universidade de Fortaleza (1973) e a Universidade Estadual do Ceará (1975).

Para gerenciar e padronizar a organização didático-pedagógica do IFCE, esta instituição se estrutura em torno de três documentos considerados de base: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); Plano de Ação Anual (PAA) e Relatório de

Avaliação Institucional da Comissão Própria de Avaliação da CPA. Outros documentos da instituição como portarias, planos pedagógicos de cursos, regulamentos, regimentos podem ser consultados quando se fizer necessário. Em geral, todos os Institutos Federais utilizam os documentos PDI, CPA e PAA para nortear o planejamento, a execução, o controle e a avaliação de suas atividades.

Em geral, a maior parte desses documentos são atualmente publicados no *site* do Instituto Federal e enviados para o controle do INEP pelo sistema do e-MEC e, dependendo do assunto, são direcionados ao Setec. A seguir abordaremos em linhas gerais cada um desses relatórios.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é um documento exigido pela Lei do Sinaes e tem sua origem na LDB n. 9.394/1996. Apresenta, entre outros, um breve histórico da instituição; a filosofia de trabalho; os valores; a missão; as políticas para ensino, pesquisa e extensão; os objetivos e metas com cronograma de realização; e responsabilidade social das IES. É utilizado como fonte de informações para a comissão externa de avaliação⁵⁹.

Esse relatório é elaborado a cada quatro anos durante a gestão de um reitor eleito pela comunidade acadêmica para um ciclo de 5 anos, de acordo com a Resolução da Instituição n. 005, de 3 de maio de 2005. O primeiro PDI (ciclo 2005 a 2009) foi elaborado para o CEFETCE⁶⁰, sendo que no último ano desse ciclo a instituição já era IFCE estando de acordo à Lei n. 11.892/2008. O segundo (ciclo 2009 a 2013) e o terceiro (ciclo 2014 a 2018) já foram elaborados com a instituição como IFCE. Os objetivos e metas previstas do PDI do IFCE são pensados para os níveis técnico, graduação e pós-graduação, envolvendo ensino, pesquisa, extensão, gestão institucional, organização acadêmica, infraestrutura e aspectos financeiros e orçamentários. Em geral, os PDI dos Institutos Federais trazem entre si semelhanças em termos de abordagem e metodologia de trabalho visto que utilizam o Sinaes e o TAMC como bases na construção de relatórios.

Na apresentação do primeiro PDI, 2005 a 2009, do CEFETCE/IFCE, o diretor-geral à época era o Prof. Cláudio R. G. de Lima⁶¹, que trouxe a seguinte afirmação: “Este plano projeta a vida institucional para os próximos cinco anos e atuará como

⁵⁹ No artigo 3º da Lei n. 10.861/2004, que trata da avaliação das Instituições, consta em uma de suas dimensões o PDI para ser avaliado. No artigo 15 da Portaria n. 2.051, de 9 de julho de 2004, definem-se os documentos que serão examinados pelas comissões externas de avaliação.

⁶⁰ Os CEFETs não tinham o cargo de Reitor, o cargo equivalente seria na época o diretor-geral. Logo depois de promulgada Lei n. 11.892/2008, o cargo de reitor passou a existir.

⁶¹ Após a promulgação da Lei n. 11.892/2008 se tornou o primeiro reitor do IFCE.

elemento norteador do avanço do CEFETCE rumo à sua transformação em Universidade Tecnológica⁶² (IFCE, 2005 p. 35). Isso demonstra que havia um grande interesse por parte da direção geral em se transformar em uma Universidade Tecnológica, caso isso tivesse ocorrido, haveria uma tendência de migração mais plena para a Educação Superior.

Na construção do PDI, todos os *campi* participam, sendo que as informações oriundas dos *campi* são consolidadas em uma planilha geral do IFCE. Vale salientar que, no primeiro PDI, só havia o *Campus* de Fortaleza, pois suas unidades Cedro e Juazeiro do Norte não eram considerados *campi*. Todos os PDIs citam a importância da CPA, referente aos resultados anuais da autoavaliação como um instrumento de promoção de melhoria para a instituição. Em nenhum dos PDI do IFCE, apesar de apresentar ações para o nível técnico quando era CEFETCE, não está evidenciado o tipo de avaliação que seja realizada voltada para conhecer as demandas desse nível ou como elas são coletadas pelos *campi* ou pelas gestões de direção, pró-reitorias e reitoria do IFCE. No nível técnico, os Institutos Federais têm obrigação por lei⁶³ de destinar 50% das suas vagas a cada exercício de suas ações acadêmicas.

O Plano de Ação Anual (PAA) é um documento que representa um instrumento do planejamento institucional, sendo este considerado um plano tático (gerencial), feito a cada ano por cada *Campus*, e é enviado para a Pró-Reitoria de Ensino (ou Planejamento); depois as informações oriundas dos *campi* são consolidadas em um documento geral do IF. O seu objetivo é definir como as ações ou objetivos e metas que foram definidos no PDI poderão ser cumpridos anualmente em termos de recursos financeiros a serem alocados e suas origens, cargos e áreas responsáveis, materiais a serem adquiridos etc. O PAA do IFCE foi iniciado em 2010 (IFCE, 2010). Os PAAs, a partir de 2012, trazem mais detalhes sobre o plano de execução das ações, orçamento e origem dos recursos financeiros. Alguns profissionais ligados à área de administração financeira consideram como um anexo do PDI.

⁶² No início do governo Lula, em 2004, o único a se tornar uma Universidade Federal Tecnológica (UFT) foi o CEFET do Paraná. O governo Lula não evidenciou se esse era um propósito de um novo projeto político pedagógico em tornar os CEFETs Universidades tecnológicas e nem criou condições para se implementar nos interiores dos estados esse modelo. Não havia unanimidade entre a comunidade acadêmica CEFETs, membros do Conselho Nacional dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CONCEFET) e outros grupos ligados à educação tecnológica sobre os rumos de fato o governo tomaria. Alguns representantes dos CEFETs e membros do CONCEFET defenderam transformar os CEFETs em UFT (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012).

⁶³ Artigo 8º da Lei n. 11.892/2008.

O Relatório da Comissão Própria de Avaliação (CPA) tem o objetivo de atuar no planejamento das avaliações institucionais. A comissão central é quem trata da consolidação das avaliações institucionais com o apoio da Reitoria. As subcomissões atuam incentivando na conscientização do processo de avaliação institucional, fazem também a análise dos resultados obtidos visando ao planejamento das atividades educacionais em seus respectivos *campi*. Entre outras atribuições das subcomissões, está o acompanhamento dos egressos para identificar a inserção deles no mercado de trabalho e a avaliação dos cursos superiores referentes ao ensino, à pesquisa e à extensão.

As questões a serem avaliadas devem estar em consonância com as dimensões/indicadores propostos⁶⁴ pelo Sinaes e o relatório deve ser consolidado por uma Comissão de sistematização (comissão central) com representantes de Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) oriundas dos *campi*⁶⁵. Vale salientar que a CPA Central pode ter, em seu quadro, representantes dos *campi*. Este documento deve ser enviado ao INEP.

⁶⁴ O INEP lançou, em 2004, um roteiro de autoavaliação institucional para orientar a CPA em relação às questões relevantes (núcleo básico e comum); questões opcionais (núcleo de temas optativos) e documentos, dados e indicadores (núcleo de documentação, dados e indicadores) (INEP, 2004). Em 2005, o INEP criou um roteiro (Extrato) de como se fazer um relatório (INEP, 2005b). Esses dois documentos vêm servindo de referência para as IES, apesar de as modificações terem ocorrido na condução da metodologia da autoavaliação. Uma modificação que ocorreu em 2014 foi as dimensões passarem a ser indicadores e foram agrupadas em eixos (BRASIL, 2014a).

⁶⁵ A CPA está prevista no art. 11º da Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004, regulamentada pela Portaria n. 2.051, de 19 de julho de 2004, do Ministério da Educação. No atual Regimento Interno da CPA do IFCE (Resolução n. 12, de 16 de maio de 2013) no seu art. 3º - A CPA tem por finalidade a implementação do processo de autoavaliação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, a sistematização e a prestação das informações solicitadas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes). De acordo com o Regimento Interno da CPA do IFCE, no seu art. 4º, a escolha dos componentes da CPAs e das subcomissões próprias de avaliação de cada *Campus* é realizada mediante votação direta de quatro membros de cada um dos segmentos que compõem a comunidade acadêmica (docentes, técnicos administrativos e discentes) e no que se refere aos representantes da sociedade civil organizada a indicação é do gestor máximo da unidade (reitor ou diretores-gerais). Esses gestores também podem indicar nos demais segmentos quando não há candidatos. O Regimento Geral do IFCE (Resolução n. 007/04 de março de 2016), faz parte dos Órgãos executivos e administrativos (Organização Administração) ligados à Reitoria que são chamados de Órgãos de apoio e Assessoramento (Seção IV – art. 19). É um Órgão colegiado de natureza deliberativa e normativa nos âmbitos acadêmico e administrativo, tendo, assim, autonomia em relação aos demais Conselhos e demais órgãos colegiados existentes no IFCE. Ela tem por finalidade a implementação do processo de autoavaliação do IFCE, a sistematização e a prestação das informações solicitadas pelo INEP e Conaes (IFCE, 2015c). No Regimento anterior da CPA (Resolução n. 24, de 6 de abril de 2006, Consup/IFCE), o reitor era o responsável pela escolha dos membros da CPA, sendo essa ação permitida pela Lei do Sinaes (IFCE, 2006).

No IFCE, os relatórios da CPA vêm sendo consolidados anualmente desde de 2010⁶⁶, em que constam todas as avaliações institucionais dos *campi*⁶⁷ são preenchidos por quase toda a comunidade acadêmica (docentes e discentes de nível superior) e técnico-administrativos desde 2009. A avaliação Institucional do ano anterior ocorre em todo início de ano posterior.

As CPA (central e subcomissões) do IFCE se baseiam também, para realizar as suas análises, em dados e considerações nos seguintes documentos: o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI)⁶⁸, o Plano Anual de Ação (PAA) o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), o Regulamento da Organização Didática (ROD) e o Relatório de Gestão (SABOYA, 2015).

Podemos constar que as competências da CPA do IFCE, ao longo dos anos, têm se mantido constantes de um modo geral, ao se analisar os dois documentos oficiais que tratam do regimento interno da mesma conforme Quadro 3. Isso ocorreu também pelo fato do IFCE ter mantido as competências da CPA do CEFETCE.

Na Resolução n. 12, de 16 de maio de 2013 (Regimento Interno da CPA), que está em vigor, foi acrescentado um inciso que trata da sua responsabilidade junto aos Diretores de Ensino dos *Campi* de elaboração e acompanhamento de Programa de Ação para o Enade (IFCE, 2013e). Dessa Resolução, com a inserção dessa competência, ocorre uma alteração na ordem dos incisos que já haviam sido postos

⁶⁶ Ao todo já foram emitidos sete relatórios consolidados, entre os anos de 2007 a 2015, eles estão assim divididos: 1º relatório da CPA período de 2007 a 2009.; o 1º e 2º relatórios envolvem 9 *campi* (Cedro, Crato, Fortaleza, Iguatu, Juazeiro do Norte, Limoeiro do Norte, Maracanaú, Quixadá e Sobral); o 3º relatório, 16 *campi* (Baturité, Canindé, Cedro, Crateús, Crato, Fortaleza, Iguatu, Juazeiro do Norte, Limoeiro do Norte, Maracanaú, Quixadá, Sobral e Tianguá e os então *campi* avançados de Umirim, Jaguaribe e Tauá); o 4º relatório envolve 19 *campi* (os anteriores do 3º relatório e inclui Acaraú e os então *campi* avançados de Aracati e Caucaia; o 5º relatório envolve 23 *campi* (os citados no 4º relatório mais os *campi* de Camocim, Morada Nova, Tabuleiro do Norte e Ubajara) e o 7º relatório, os *campi* citados no 6º relatório. O CEFETCE teve somente 1º relatório da CPA período 2004 a 2006 que envolveu o *Campus* Fortaleza e Unidades de Juazeiro e Cedro (que tornaram depois *campi*).

⁶⁷ Existe um único modelo/instrumento/questionário para ser utilizado por todos os *campi*. Esse instrumento avalia as dimensões e indicadores do Sinaes. As CPAs analisam as potencialidades e fragilidades de cada dimensão referente aos seus respectivos indicadores. Entre 2009 e 2011 houve aplicação de questionário e entrevistas. A aplicação do questionário variou entre entrega em formulário de papel e envio por *e-mail* (no caso para docentes) e sua tabulação era feita em planilha do *Excel*. A partir de 2012, passou a ser feito no sistema eletrônico interno da instituição denominado de Q – Acadêmico, e sua tabulação é feita inicialmente por sistema eletrônico em soft especializado para esta ação. De acordo com as reuniões realizadas com alguns professores e discentes durante o processo de credenciamento da Instituição, foi dito aos avaliadores que responder ao questionário era obrigatório, pois para acessar as informações desse portal em período de autoavaliação só após realizar a autoavaliação (BRASIL, 2015).

⁶⁸ Esse documento, apesar de ter sido já citado em outros documentos do IFCE, é de difícil acesso no sítio eletrônico do IFCE disponível para consulta pública. É citado no PDI 2005-2009 pela primeira vez. De acordo com setor pedagógico do IFCE é um documento que foi feito de forma simplificada (Minuta) e que a partir de 2016 será feito proposições de melhorias a partir de discussões com comissões a serem formadas nos *campi* e consulta a toda a comunidade acadêmica.

no outro Regimento Interno da CPA já extinto (IFCE, 2006). O Enade passa a ser um grande foco de monitoramento para a Instituição por meio de um comprometimento maior entre a CPA e as direções de ensino dos *campi* por meio da elaboração e do acompanhamento de um Programa de Ação para o Enade.

Quadro 3 – Paralelo entre as competências da CPA de 2004 a 2015

Art. 7º Compete à Comissão Própria de Avaliação do IFCE	
Anos	
2004 a 2012	2013 a 2015
I – Coordenar e articular os processos de avaliação interna;	I – Coordenar e articular os processos de avaliação interna;
II – Assessorar e acompanhar os trabalhos das Subcomissões;	II – Assessorar e acompanhar os trabalhos das Subcomissões;
III – Elaborar o projeto de autoavaliação da Instituição;	III – Elaborar o projeto de autoavaliação da Instituição;
IV – Sistematizar e prestar informações relativas às Avalies (Avaliação das Instituições de Educação Superior) solicitadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes);	IV – Sistematizar e prestar informações relativas às Avalies (Avaliação das Instituições de Educação Superior) solicitadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes);
V – Elaborar e analisar relatórios e pareceres e encaminhar às instâncias competentes;	V – Elaborar e analisar relatórios e pareceres e encaminhar às instâncias competentes;
VI – Desenvolver estudos e análises visando ao fornecimento de subsídios para a fixação, aperfeiçoamento e modificação da política de avaliação institucional;	VI – Desenvolver estudos e análises visando ao fornecimento de subsídios para a fixação, aperfeiçoamento e modificação da política de avaliação institucional;
VII – Acompanhar os processos de avaliação externa da Instituição e do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade;	VII – Acompanhar os processos de avaliação externa da Instituição e do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade;
VIII – Fomentar a produção e socialização do conhecimento na área de avaliação institucional;	VIII – Elaborar e acompanhar, juntamente com os Diretores de Ensino dos <i>Campi</i> , Programa de Ação para o Enade;
IX – Acompanhar, permanentemente, o Projeto de Desenvolvimento Institucional e o Projeto Pedagógico da Instituição e apresentar sugestões, subsidiando o planejamento do IFCE;	IX – Fomentar a produção e socialização do conhecimento na área de avaliação institucional;
X – Articular-se com as Comissões Próprias de Avaliação de outras instituições e com a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior;	X – Acompanhar, permanentemente, o Projeto de Desenvolvimento Institucional e o Projeto Pedagógico da Instituição e apresentar sugestões, subsidiando o planejamento do IFCE;
XI – Informar suas atividades ao Reitor, por meio de relatórios, pareceres e recomendações.	XI – Articular-se com as Comissões Próprias de Avaliação de outras instituições e com a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior;
	XII – Informar suas atividades ao Reitor, por meio de relatórios, pareceres e recomendações.

Fonte: Elaboração própria com base nas Resoluções de Regimentos Internos do IFCE.

A Comissão de Avaliação Externa de Recredenciamento em 2015⁶⁹, considerou que os registros de atas e documentos de divulgação da CPA-IFCE

⁶⁹ Em 2015 no período de 30/06/2015 a 04/07/2015, o IFCE recebeu a visita da comissão externa de avaliação referente ao chamado ato regulatório de recredenciamento, sob o protocolo n. 201364719, obtendo o *Campus* Fortaleza o conceito 3 (BRASIL, 2015a).

apontam que elas foram mais atuantes entre 2010 a 2013 e que sua atuação em 2014 não foi satisfatória (BRASIL, 2015a). O Relatório Institucional da CPA foi considerado pela Reitoria e acatado pela auditoria da CGU/CE a partir de 2013 como sendo a pesquisa de satisfação referente ao desempenho na prestação de serviços ao cidadão, no caso “oferta de curso/aluno”, exigidos em relação aos padrões de qualidade de atendimento exigidos pela Carta de Serviços ao Cidadão (CGU/CE, 2013, p. 35).

De acordo com estudos feitos por Saboya (2015) para conhecer os indícios de processo avaliativo na instituição, estão aqueles realizados por Severina Gadelha, ao apontarem que as atividades de avaliação institucional no IFCE ocorreram em menores proporções desde 1974, nos encontros pedagógicos da instituição, desde quando era denominada ETFCE. Esses eventos realizavam discussões e avaliações pedagógicas, como também buscavam contribuir com a gestão do ensino. A autora cita como duas grandes referências o evento de 1979, no qual foi discutida a “Avaliação da produtividade com base nos parâmetros preestabelecidos”, e o de 1996, em que se discutiu “[...] a implementação de um projeto de avaliação institucional e cujos resultados foram apresentados no encontro do ano seguinte” (SABOYA, 2015, p. 51).

De acordo com o Relatório de Gestão de 2015, o atual Índice Geral de Cursos (IGC) é 3 (IFCE, 2016c) e o Conceito Institucional (CI) é 3, conforme o Relatório de Avaliação de Recredenciamento do INEP (BRASIL, 2015a). A seguir abordaremos o IFCE – Campus Fortaleza.

1.2.1 IFCE – Campus Fortaleza

É a única unidade/*Campus* da instituição que acompanhou todas as evoluções/denominações da Instituição, sendo então o primeiro *Campus* do IFCE a ser implementado com a Lei n. 11892/2008. É considerada para o Sistema Avaliativo Institucional do Sinaes sua sede, cuja localidade, desde 1952, está no bairro do Benfica na capital do Estado do Ceará. Esse bairro é conhecido como um polo cultural e universitário, pois concentra unidades da Universidade Federal do Ceará (UFC)⁷⁰,

⁷⁰ O conjunto da infraestrutura administrativa, educacional e cultural da UFC (reitoria, unidades sociais de atendimento aos alunos e servidores; as faculdades, as casas de cultura, restaurante, moradia estudantil, museu de arte) é denominado *Campus* do Benfica, que é um dos 7 *campi* e um dos mais antigos da Instituição. O Bairro do Benfica é um bairro comercial e residencial próximo ao centro da cidade.

conforme Figura 8. Tem a maior representatividade para a instituição em relação a número de cursos, tamanho da comunidade acadêmica e número de servidores técnicos, entre outros. O *Campus* possui 14 cursos técnicos⁷¹, 17 cursos de graduação divididos em tecnológicos, bacharelados e licenciaturas⁷² e 2 mestrados acadêmicos⁷³. O número de discentes gira em torno de cerca de 6.000. Seu quadro funcional é composto por 305 docentes e 171 técnico-administrativos (IFCE, 2015c).

Figura 8 – Localização do Campus Fortaleza



Fonte: Google Maps (2016).

Em relação à sua infraestrutura, ocupa uma área de aproximadamente 38.600m², distribuída em 41 salas de aulas convencionais; mais de 60 laboratórios diversificados em várias nas áreas do conhecimento como Artes, Turismo, Construção Civil, Indústria, Química, Licenciaturas e Telemática; sala de videoconferência e audiovisual, unidade gráfica; biblioteca; incubadora de empresas; espaço de artes; complexo poliesportivo; cantina, unidades de atendimento social, médico e auditórios. O *Campus* funciona nos três turnos (IFCE, 2015c).

No próximo capítulo, discutiremos a política de avaliação em larga escala e a avaliação institucional na Educação Superior do Brasil.

⁷¹ Distribuídos nas modalidades de integrado ao Ensino Médio, concomitante, sequencial modalidade a distância – ETEC, concomitante – Pronatec, Proeja e subsequente. Entre os cursos ofertados estão: Instrumento Musical, Edificações, Segurança no Trabalho, Informática, Telecomunicações, Eletrotécnica, Mecânica Industrial, Manutenção Automotiva e Refrigeração e Climatização (IFCE, 2015c).

⁷² Entre os cursos mais antigos estão: o curso tecnológico de telemática (1998), o curso tecnológico de mecatrônica (1999) e o de licenciatura em Matemática (2002) (IFCE, 2015c).

⁷³ Mestrados acadêmicos: em Engenharia de Telecomunicações e em Tecnologia em Gestão Ambiental.

2 POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO BRASIL

A discussão proposta neste capítulo trata da política de avaliação em larga escala na Educação Superior no Brasil, com ênfase nas políticas de avaliação educacionais implementadas nos governos de Lula da Silva (2003 a 2009) e primeiro mandato de Dilma Rousseff (2010 a 2014), visto que, nesses dois governos, a avaliação institucional das IES, como é o caso IFCE, objeto de estudo desta pesquisa, vem sendo norteadada pelo Sinaes.

Antes de discorrermos sobre o assunto, apresentamos um breve percurso histórico da avaliação educacional na Educação Superior no Brasil, como proposta principal na elevação da qualidade do ensino pelo Estado brasileiro. Tratamos também de expor conceitos de avaliação, de qualidade e de regulação, pois consideramos necessário promover reflexões sobre esses conceitos que contribuem como suporte teórico para uma melhor compreensão das políticas de avaliação da Educação Superior no Brasil.

2.1 Avaliação e regulação do sistema educacional

O termo “avaliação” tem múltiplas significações, deriva da palavra *valer*, que vem do latim (*a-valere*), referindo-se a ter valor, ser válido. Ferreira (1986, p. 77) define o conceito de avaliação como: “determinar a valia ou o valor de; apreciar o merecimento de; aquilatar; estimar, prezar; julgar-se como”. Aquilo que levaria a se estabelecer em alguns casos os parâmetros, isto é, tendência a fazer comparações para se verificar entre o que seja o melhor e o pior (ROIG et al., 2013).

Segundo Luckesi (2010), o ato de avaliar é visto como um juízo de valor sobre situações importantes da realidade, que contribui na tomada de decisão, pois avaliar consiste em: conhecer, qualificar, decidir e agir. O autor considera que ela, por ser um “ato subsidiário”, contribui para a construção do resultado satisfatório. Ao tratar da avaliação escolar, Luckesi (2010) considera que deve ser realizada a partir da avaliação diagnóstica, uma vez que sua função avaliativa oferece ao educador a possibilidade de, por exemplo, ao avaliar a sua unidade didática (disciplina), levantar os avanços e as limitações apresentadas no processo de aprendizagem do

educando. Ela pode permitir, assim, ao educador, um diagnóstico que tem como resultado a criação de ações que viabilizem mudar uma ou mais situações que foram expostas por essa avaliação, caso as considere negativas, pois prejudicariam o atingimento dos objetivos. O educador teria, então, a oportunidade, a partir de uma avaliação diagnóstica, de reverter resultados não favoráveis em favoráveis, com a implementação de ações de correção, para que os objetivos esperados sejam atingidos.

A avaliação faz parte do cotidiano dos sujeitos, no que se refere às suas relações com outros sujeitos em uma determinada temporalidade e em determinadas condições sociais, políticas e econômicas. Por isto, podemos dizer que a avaliação é baseada em valores e conceitos que as pessoas constroem a partir das reflexões da vida em sociedade.

As ações avaliativas conduzem à tomada de decisões, logo, estão continuamente presentes nas mais diversas atividades humanas. Por isso, Belloni et al. (2007, p. 14) consideram o ato de avaliar como “[...] uma ação corriqueira e espontânea realizada por qualquer indivíduo acerca da atividade humana; é, assim, um instrumento fundamental para conhecer, compreender, aperfeiçoar e orientar as ações dos indivíduos ou grupos”.

Dias Sobrinho (2003) diz que as influências da avaliação em nossas vidas estão relacionadas às possibilidades e às necessidades de escolhas, as quais foram delimitadas pelo que ele considerou de “mundo moderno”, sendo assim, o ato de avaliar está relacionado ao ato de escolher e optar. O autor considera que o campo conceitual da avaliação não se restringe somente aos indivíduos, mas que deve ser visto, também, dentro de uma dimensão social. Além disso, de acordo com os movimentos de mudanças dos fenômenos sociais, ocorrerão transformações no campo conceitual de avaliação.

Ao abordarmos a dimensão social da avaliação sob a perspectiva histórica, encontramos várias análises de como o campo conceitual de avaliação foi sendo construído e vivenciado nas sociedades dentro de um contexto social, político e econômico, para justificar um determinado comportamento esperado, obedecendo, muitas vezes, às imposições de classes dominantes que detinham capital e terra.

As civilizações antigas já a usavam para fins de seleção, não por meio de exames escritos e nem por notas, mas, segundo o autor, “[...] há mais de 2 mil anos a China já fazia exames de seleção para os serviços públicos e a velha Grécia

praticava a docimasia, que consistia numa verificação das aptidões morais daqueles que se candidatavam às funções públicas” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 15).

Nas sociedades tradicionais (pré-burocráticas ou semiburocráticas), a realização de exames de avaliação visava verificar se um determinado indivíduo tinha capacidade de ocupar um cargo público, sendo este caracterizado como uma premiação. A ocupação de um cargo público era consequência da “boa educação” e do conhecimento cultural de um indivíduo (DIAS SOBRINHO, 2003).

Nos séculos XX e XXI, as estratégias de avaliar a competência técnica para prover cargos públicos são aperfeiçoadas, por meio de exames escritos, testes de aptidão, testes psicológicos entre outros, à medida que as sociedades se tornavam mais complexas para atender às demandas do capital, principalmente a voltada à industrialização.

Dias Sobrinho (2003), ao tratar do que chamou de “tempos modernos”, cita que a indústria usou amplamente a avaliação para analisar os resultados das ações de formação e capacitação, com o intuito de utilizá-la para seleção, classificação e racionalização da gestão, tendo as instituições educativas o papel de serem meras executoras de práticas avaliativas de interesse do mercado ou do Estado.

No contexto educacional, ao abordarmos a avaliação, considera-se que ela vem sendo um objeto de estudo bastante investigado e interpretado sob vários aspectos, inclusive epistemológicos, tornando-a complexa. A avaliação educacional dirige-se às questões de aprendizagem, didática, formação curricular, gestão e instituição. No mercado editorial e nas bibliotecas acadêmicas, encontramos diversos materiais físicos ou virtuais (livros, artigos, teses e dissertações acadêmicas) que abordam a avaliação em várias áreas do saber, como é o caso da educação.

Dias Sobrinho (2003, p. 13) considera que:

Avaliação é uma palavra que faz parte do nosso dia-a-dia, seja de maneira espontânea, seja, de modo formal. Com grande intensidade e significados particulares, está incorporada ao cotidiano de professores, estudantes e escolas, de tal forma que é geralmente considerada um patrimônio das instituições educativas.

A avaliação encontrou na educação um lugar privilegiado como foco de estudo, não estando limitado apenas às práticas políticas e pedagógicas, ao contrário, tendo condições favoráveis para a regulação, seleção e hierarquização no interior das salas de aulas ou no domínio mais amplo da administração pública.

A mais antiga tradição da avaliação escolar se dirigia a avaliar indivíduos, julgando especialmente a respeito da conformidade dos conhecimentos e atitudes que cada um se mostrava capaz de demonstrar. Depois foram incorporadas as avaliações de currículos e de programas específicos. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 148-149).

Um dos grandes estudiosos da avaliação, principalmente da avaliação pedagógica, foi Ralph Tyler, professor da *Ohio State University*, que cunhou, em 1932, a expressão “avaliação educacional”⁷⁴, visando estabelecer um elo entre a revisão curricular e o processo de ensino-aprendizagem com a prática avaliativa.

Segundo Dias Sobrinho (2003, p. 19), “[...] a avaliação deveria, pois, determinar de forma experimental se os estudantes individualmente eram capazes de demonstrar, ao final de um processo de ensino, objetivos previstos e declarados”. Neste sentido, faz-se diferente do modelo avaliativo chamado normativo, que era bastante utilizado e que buscava medir somente o que o aluno havia aprendido daquilo que havia sido ensinado.

O percurso histórico da avaliação educacional é bastante amplo. Há, por exemplo, o delineamento elaborado por Guba e Lincoln (1987), que definem quatro gerações de avaliação: primeira geração (avaliação como medida até 1930), segunda geração (avaliação como descrição de 1930 a 1945), a terceira geração (avaliação como apreciação do mérito após 1946) e quarta geração (avaliação como negociação e construção após 1989).

A primeira geração (avaliação como medida até 1930) é marcada pelo mercantilismo e primórdios dos processos de industrialização em países europeus e nos Estados Unidos. Nesse contexto, a avaliação é tratada como medição. O campo da teoria da Psicologia Comportamental dará uma grande contribuição ao desenvolvimento de trabalhos e práticas de aplicação de testes avaliativos, a partir de uma visão de avaliação como medida científica da aprendizagem. Desenvolve-se, assim, a Psicometria.

Em geral, a avaliação era concebida usando os conhecimentos que deveriam ser memorizados (testes de memória) como a única forma de se avaliar; era técnica

⁷⁴ Dias Sobrinho (2003) aponta que vários estudiosos da área de educação são unânimes em considerar Ralph W. Tyler (1902-1994) como o pai da avaliação educativa e fundador da avaliação de currículo. R. Tyler propôs a avaliação por critérios que aborda a comparação entre alunos, por meio de critérios previamente estabelecidos para atingir os objetivos instrucionais. O processo avaliativo procurava saber até que ponto o aluno teria conseguido aprender, em relação aos conteúdos pedagógicos ao que tinham sido propostos pela escola. Isto porque era preciso conhecer as mudanças de comportamento no indivíduo estavam, de fato, acontecendo ao final de sua aprendizagem.

e se preocupava com resultados quantitativos. Entre os trabalhos desenvolvidos, estão os de medição de coeficiente de inteligência elaborados por Francis Galton (monta e aplica testes com o intuito de medir diferenças individuais de aptidão mental) e Alfred Binet (cria um teste para despistar alunos com deficiências mentais). Os estudos de uso de testes educacionais feitos por Edward L. Thorndike entre 1903 a 1904 tinham como propósito a elaboração de escalas e as técnicas quantitativas de medição.

Na segunda geração (avaliação como descrição, de 1930 a 1945), a avaliação passa a ser vista não somente como uma unidade de medição, buscando utilizá-la também para compreender, dentro do ensino-aprendizagem, se ocorriam mudanças de comportamento do aluno em relação ao ponto em ele conseguiria atingir os objetivos da aprendizagem. Os estudos de Tyler tiveram grandes influências para esse novo olhar sobre a avaliação, entre eles o estudo intitulado de *Eight Year Study of Secondary Education*, realizado em escolas secundárias americanas na pretensão de elaborar novos currículos com ênfase na relação ensino-aprendizagem.

A terceira geração (avaliação como apreciação do mérito, após 1946) mostra que a avaliação é vista como facilitadora para tomada de decisões que regulem o ensino e a aprendizagem. Deve ser capaz de envolver professores, alunos e pais e desenvolver critérios que possibilitem observar o mérito e o valor. Tyler lança, em 1946, seu trabalho sobre Princípios Básicos do Currículo e Ensino, que dará ênfase à formação curricular.

O período em que ocorre essa geração é marcado pelo início da corrida armamentista aeroespacial entre os Estados Unidos e a União Soviética. Vários segmentos, dentro da comunidade americana, preocupados em tornar o país uma grande potência mundial e superior a outros países, principalmente os considerados inimigos, desenvolvem debates acerca dos currículos, conteúdos programáticos e métodos de ensino das escolas americanas públicas em relação à aprendizagem de Física e Matemática. Um fato que motivou essas discussões foi, em 1957, a Rússia ter lançado o foguete soviético Sputnik, o primeiro satélite artificial a circular ao redor da Terra. Os americanos consideraram que passaram a ser espionados e não dominavam a tecnologia aeroespacial.

Michael Scriven, em 1967, propõe a avaliação formativa que, em seu conceito, está mais associada ao desenvolvimento, à melhoria da aprendizagem e à regulação dos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que deve ocorrer

durante o desenvolvimento da atividade educacional, visando aprimorar o que está sendo objeto de implementação. O autor faz um contraponto à avaliação somativa que está associada à prestação de contas, critérios de desempenho profissional de julgamento de mérito ou valor no fim de um programa de ensino e de aprendizagem.

Na quarta geração (avaliação como negociação e construção, após 1989), a avaliação passa a ser vista como não engessada, isto é, não há uma forma única de parâmetros exclusivamente preestabelecidos para ocorrer. A avaliação deve ser realizada não como uma forma de julgamento ou classificação, mas para auxiliar as pessoas em sua aprendizagem. Em virtude disso, os professores devem buscar utilizar várias estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação preferencialmente qualitativos. O *feedback*⁷⁵ é colocado como um processo indispensável para que a avaliação se integre plenamente no processo do ensino-aprendizagem.

Dias Sobrinho (2003) descreve quatro períodos da avaliação educacional que são pré-Tyler (últimos anos do século XIX e três primeiras décadas do século XX); Tyler (1934); geração de 1946 a 1957; e realismo (1958 a 1972) baseados nos trabalhos criados, entre outros, por Ralph Tyler, Jean-Marie Barbier, Edward Thorndike, Daniel Stufflebeam, Anthony Shinkfield, Lee Cronbach e Michael Scriven. Em geral, as descrições históricas levantadas pelo autor se assemelham às feitas por Egon Guba e Yvonna Lincoln (1987), contudo alguns apontamentos feitos pelo autor são interessantes nos períodos descritos.

No período pré-Tyler, a avaliação é realizada sob a ótica do paradigma positivista e é quantitativa, as emoções e valores que o ser humano tem são postos de lado por serem qualitativos, pois o que interessa é o que pode ser mensurado pelos métodos de análise científica, considerando, assim, que a aprendizagem era percebida como algo controlável e, portanto, poderia ser medida.

No período Tyler (1934), as práticas avaliativas de ensino-aprendizagem por objetivos desenvolvidas por R. Tyler não se caracterizam por serem, de fato, uma reflexão pedagógica. Isso ocorreu em virtude dos interesses da sociedade industrial em buscar eficiência, produtividade e ganhos financeiros. A avaliação é voltada à visão economicista e positivista, tendo como suporte um paradigma da racionalização científica que fazia das escolas uma extensão do gerencialismo

⁷⁵ *Feedback* é uma palavra inglesa que significa retroalimentar ou dar resposta a um determinado pedido ou acontecimento.

empresarial como supervisoras da eficiência e produtividade que a aprendizagem deveria ter para atender às demandas da sociedade industrial.

A geração de 1946 é considerada por ele um período em que ocorre certo descrédito tanto da avaliação como da educação, caracterizando-se por ser a era da inocência, conforme denominado por D. Stufflebeam e A. Shinkfield.

No período do realismo (1958 a 1972), entre seus marcos, estavam as políticas sociais desenvolvidas a partir do presidente americano John F. Kennedy, as quais tornam obrigatória a avaliação na educação, como forma de comprometer as escolas públicas com as falhas governamentais devido aos baixos rendimentos e financiamentos públicos mal utilizados junto à sociedade americana. Os educadores deveriam, a partir dessa ação do governo, prestar contas (*accountability*) como a escola estava trabalhando para a sociedade.

Neste período ocorre também uma profissionalização da avaliação que contribui para uma teorização mais consistente, devido a torná-la um objeto de estudos a partir de uma vasta produção de trabalhos que se proliferam. Cursos e instituições são criados para tratar sobre o tema, discussões extrapolam as salas de aulas em eventos e novos métodos surgem, tendo a contribuição de trabalhos realizados por Michael Scriven e Lee Cronbach. Como resultado desses avanços teóricos, surge a “meta-avaliação” ou “avaliação das avaliações”, isto é, “[...] a avaliação se torna um grande objeto de estudo por parte da comunidade a ela dedicada” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 23).

Nesta perspectiva, da avaliação vista como valor e sendo função ativa, segundo Dias Sobrinho (2003, p. 24), “[...] ela não se restringe a somente descrever os resultados obtidos, mas também passa a avaliar as entradas, os contextos ou circunstâncias diversas, os processos, as condições de produção e os elementos finais”.

Dias Sobrinho (2003) ainda faz considerações sobre a avaliação educacional após os anos 1970, no que se refere ao crescimento de sua complexidade e práticas de uma pluralidade de metodologias devido às mudanças de paradigmas que a educação vai passar a ter. Ela, a avaliação, por exemplo, passa a ser voltada às tendências da noção de aprendizagem; currículo; conflitos epistemológicos estabelecidos entre positivistas e naturalistas; e a aplicação para se adaptar, questionar, responder aos anseios, às exigências e às necessidades das sociedades e dos governos.

Em se tratando de aprendizagem, não é mais entendida por mudança de comportamento, mas sim como construção de significados. O currículo passa também a ser visto como um projeto pedagógico que permite ampliar e redesenhar os modelos dos cursos e suas práticas.

Os conflitos epistemológicos estabelecidos entre positivistas (Ciências duras) e naturalistas (Ciências brandas) ficam de fato evidentes. A primeira, por ser quantitativa, oriunda das Ciências Exatas, percebe a avaliação como controle e a outra, por fazer parte das Ciências Sociais, defende a avaliação no sentido educativo.

No caso da aplicação, ela passa não somente a ser realizada por instituições educativas (avaliação interna), mas também por instituições governamentais, como forma de controle das diretrizes da política social implementada pelo governo (avaliação externa), que os modelos de educação (gestão aprendizagem, ensino, currículo), principalmente das escolas públicas, teriam de obedecer. As experiências iniciadas no governo americano de J. F. Kennedy e depois desenvolvidas por países europeus, como a Inglaterra e a França, contribuíram para fortificar a avaliação da política educacional como um dos meios de avaliação das políticas públicas.

A avaliação educacional passa, então, na segunda metade do século XX, a ser recomendada e vista como um dos mecanismos de avaliar a gestão pública em relação a um controle social voltado a conhecer que impactos financeiros tinha e que resultados a educação obtinha junto ao governo e à sociedade. Ela passa a se estabelecer nas agendas de discussão e eventos sobre educação de organizações como a OEA, Unesco, ONU e redes de cooperação voltadas para pensar a educação mundial (um exemplo é a *Global University Network Innovation*⁷⁶ – GUNI). Fonseca (2009, p. 158) menciona que:

Devido ao destaque internacional, a vinculação educação-economia constituiu tema central das reuniões interamericanas de ministros da educação, convocadas pela OEA no final da década de 1950. Desses fóruns originou-se a recomendação para que os países incorporassem a educação aos seus planos econômicos. No Brasil, a educação foi integrada

⁷⁶ Fundada em 1999, é formada pela Universidade das Nações Unidas (ONU), Unesco e Associação Catalã das Universidades Públicas (ACUP). Tem como missão o fortalecimento do papel do ensino superior na contribuição da sociedade para a renovação das visões e políticas de ensino superior em todo o mundo sob uma visão de serviço público, relevância e responsabilidade social. Considera que a avaliação é “[...] o processo geral de análise crítica e sistemática orientado a obter valores e recomendações com relação à qualidade de uma instituição ou de um programa de educação superior, por meio de procedimentos internos e externos” (LAMARRA, 2013, p. 38 apud CARDOSO, 2015, p. 55).

ao programa de desenvolvimento do governo de Juscelino Kubitschek, como uma das metas de sustentação do setor das indústrias de base.

Na concepção de Belloni et al. (2007), a avaliação se dividiria em avaliação educativa e avaliação institucional. A educativa trata da avaliação das atividades de aprendizagem antes e depois de ela ser executada, tanto por indivíduos como por grupos. Já a institucional diz respeito ao controle feito por instituições fornecedoras de serviços públicos, entre eles, a educação.

Consideramos que levantamentos sobre o histórico da avaliação educacional não se esgotam aqui, pois há uma riqueza de detalhes aventados por vários estudiosos que abordam esse assunto, visto que é vasto na literatura sobre educação. Ao fazermos uma passagem pelo histórico da avaliação na educação, por meio dos levantamentos de Guba e Lincoln (1987) e Dias Sobrinho (2003), percebemos que a avaliação educacional, até os anos 1960, tem a aprendizagem e o rendimento escolar como grandes objetos de estudo.

Houve uma dimensão mais quantitativa descritiva do que qualitativa devido às influências, principalmente da sociedade e do Estado capitalista, com foco industrial entre os séculos XIX e XX, que consideram que, ao ter um modelo padronizado tecnicista de aprendizagem, se buscasse a eficiência e a produtividade exigidas pelo capital.

Isso, então, promoveria resultados satisfatórios e, em geral, o processo avaliativo contribuiria com o monitoramento da sociedade dentro das escolas para saber se os indivíduos estariam ou não aptos a reproduzirem o modelo. Afinal, os indivíduos fazem parte da sociedade e, como seres sociais, interagem com outros indivíduos para a construção, a desconstrução, a reprodução e o questionamento dos valores, moral, ética e movimentos que fazem parte do cotidiano de uma sociedade.

Entretanto, os processos avaliativos quantitativos não conseguiram plenamente oferecer todas as respostas e os resultados esperados, pois se fazia necessário também ver a avaliação como um fenômeno, inserida em aspectos psicossociais, culturais e políticos.

Os avanços nos estudos sobre avaliação educacional mostram, no que se refere ao seu conceitos, objetivos e práticas metodológicas, que vem sendo uma arena de várias leituras interpretativas e discussões por parte de sujeitos e grupos, por não existir uma forma única de vê-la. Ela também não é neutra, pois ocorre em

uma sociedade idealizada, vivenciada e marcada por ideologias presentes nos discursos e ações dos sujeitos e dos grupos em relação às questões sociais, políticas e econômicas que tentam modulá-la, reproduzi-la e eternizá-la de acordo com seus interesses.

Historicamente, os interesses não estiveram somente a favor do bem-estar e das melhorias da maioria em apoio ou construção do conhecimento com criticidade, emancipação em prol de mudanças sob todos os aspectos; mas sim, de sujeitos e/ou grupos que buscaram se beneficiar da avaliação em favor de interesses próprios em relação ao poder e aos ganhos financeiros, utilizando a avaliação de forma manipulativa e por conveniência.

Entendemos que a avaliação educacional constitui um campo complexo, o qual permite que várias arenas de debates possam ser realizadas sobre suas especificidades (aprendizagem, currículo, gestão). Ela pode fazer medições, mas isso não esgota ou não é a única forma de conhecer como a educação se gerencia, que tipos de influências sofre, que práticas sociais as políticas implementam e que resultados obtém.

2.2 Avaliação e a busca pela qualidade do sistema educacional

Uma questão trazida a partir da segunda metade do século XX, dentre muitas definições sobre a avaliação e suas práticas metodológicas, foi a de associar a quantidade com a qualidade. Entre os vários significados que o conceito assume para qualidade, usualmente é ser bom, ou de excelência, ou conseguir alcançar os objetivos esperados, ou medir os resultados, ou proporcionar equidade. Ferreira (1986) define qualidade como propriedades de uma coisa, a maneira de ser boa ou má alguma coisa, superioridade, excelência, característica, índole entre outros.

Podemos dizer, então, que o termo qualidade não possui uma precisão semântica, isto é, dependendo de qual campo de saber ou interesses em questão, voltado ao juízo de valor que se pretenda emitir sobre alguém ou objeto avaliado, ela pode ter significados diferentes.

Na área de Administração empresarial, a qualidade é vista como um grau no qual um conjunto de características, que foram previamente definidas (padrão/critérios), são implementadas na elaboração, melhoria e entrega de

produtos e serviços a um cliente, quer seja um indivíduo, um grupo ou instituição, isso deve levá-lo a se sentir satisfeito com o que recebeu.

A avaliação da qualidade empresarial preza, assim, por tentar mensurar se algo que será ou que foi adquirido, alugado ou usado possa tanto dentro do processo administrativo (compra, processamento, divulgação, venda, entrega, assistência) como para o cliente possa atender plenamente às expectativas e necessidades de ambos. No caso, as instituições buscam reduzir custos, ter benefícios e aumentar as vendas. Para os clientes, basta a satisfação de ter encontrado algo, para si ou para outros, que represente um significado em acordos preestabelecidos, ou não, em um determinado tempo, local, quantidade, preço e boas condições para o consumo.

Lück (2012, p. 19), ao abordar a importância da qualidade para que ocorram mudanças positivas para organizações e, conseqüentemente, para a sociedade, expõe que:

A demanda pela melhoria da qualidade de quaisquer organizações, produtos e serviços constitui-se em resultado de amadurecimento das sociedades, que tornaram mais complexas e mais sofisticadas. Diante desse amadurecimento, nessa sociedade passa-se a examinar e exigir que sejam atendidos determinados padrões e critérios de qualidade no atendimento de suas necessidades deixando-se de manter organizações inadequadas e incompetentes em realizar seus objetivos, de comprar os produtos de má qualidade e de receber acriticamente serviços prestados.

Ao refletirmos sobre o que a autora comenta, a qualidade só terá chance de se realizar onde quer que ela seja aplicada para gerar bons resultados e rejeitar algo que seja ou pareça ruim, quando uma sociedade se mostra mais consciente dos seus direitos e deveres, tem condutas mais éticas, discute e luta para que melhorias ocorram paulatinamente em todos os aspectos.

As organizações, em geral, por fazerem parte de uma sociedade, tenderão a se adaptar, mesmo que muitas vezes resistam, às demandas e às exigências de uma sociedade mais consciente dos seus papéis sociais e políticos para poderem se manter dela, como também repetir e propagar os pensamentos e práticas oriundos dela. Segundo Lück (2012, p. 19), a busca da qualidade é inerente ao desenvolvimento do amadurecimento de uma sociedade ou organização, apresentando-se como uma “[...] tendência natural das pessoas e do processo humano social”.

Em se tratando da educação, o termo *qualidade*, na literatura acadêmica, vem sendo, ao longo do tempo, empregado com variadas terminologias, como qualidade na educação, qualidade do ensino, gestão da qualidade nas escolas voltadas para construção e análise de várias práticas. Não existe um consenso pleno nos discursos sobre qualidade em relação à conceituação/visão unânime de significado, grau de importância, para que serve, como deve ser usada e como deve ser avaliada. Contudo, percebemos que ela vem sendo usada como algo que proporciona excelência, melhorias, busca por equilíbrio, equidade, regulação e bons resultados.

Os debates, as análises e os questionamentos são traçados na educação, na busca de compreender, aplicar e desenvolver ações para que a qualidade esteja sempre presente em dimensões intra e extraescolares, que são influenciadas pelos atores da educação (gestão, professores, funcionários e corpo discente), sociedade, organizações nacionais e transnacionais, governo (políticas públicas), em contextos socioeconômicos, políticos e culturais. Muitas vezes, historicamente, esses contextos são percebidos e marcados por desequilíbrios socioeconômicos, diferenças regionais, interferência de organismos internacionais via empréstimos financeiros, má gestão dos recursos públicos e baixos processos de democratização que também interferem no avanço ou não da qualidade em termos de ela se fazer presente no que se almeja.

Na compreensão de Cabrito (2009, p. 195):

[...] é inadmissível comparar médias de notas ou taxas de aprovação entre duas escolas que apresentam diferenças significativas em factores tão diversos e importantes como a origem social e económica dos alunos, a qualidade dos equipamentos, a efectividade e qualificação dos docentes, a acessibilidade ou a localização geográfica.

Demo (2001), ao se reportar à qualidade voltada à avaliação qualitativa, considera que a qualidade não pode ser dissociada da dimensão quantitativa. Para a formação dos critérios de avaliação no campo educacional, ele afirma que:

Quantidade, para qualidade, é base e condição. Como base significa o concreto material, de que também é feita a vida. É corpo, tamanho, número, extensão. Como condição, indica que toda pretensão qualitativa passa igualmente pela quantidade, nem que seja como simples meio, instrumento, insumo. [...] Qualidade, por sua vez, aponta para a dimensão da intensidade. Tem a ver com profundidade, perfeição, principalmente com participação e criação. Está mais para ser do que ter. (DEMO, 2001, p. 10).

Demo (2001) ainda diferencia a avaliação qualitativa, que pode ser vista sobre algumas dimensões como a qualidade formal e qualidade política. Considera a

qualidade formal como meio e a política como fim, pois compreende que uma depende da outra para se atingirem os objetivos de qualidade propostos. A formal define como “habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento”. A qualidade política é “a competência do sujeito em termos de se fazer história, diante dos fins históricos da sociedade humana” que, por meio de uma consciência social, política, crítica e autocrítica, torna os sujeitos autônomos, contribuindo para a formação da cidadania. A qualidade política avaliaria assim os programas sociais (DEMO, 2001, p. 14).

Gadotti (2010) também considera que a qualidade e a quantidade são conceitos complementares na educação. No que se refere à qualidade, diz ainda que ela é política, tem finalidade determinada, dependendo do contexto, inclusive como a educação é definida; contribui para realizar os objetivos instrucionais; ocorre dentro e fora da escola, visto que as pessoas fazem parte de uma sociedade, então não existe qualidade de fato, somente se estiver dentro da comunidade escolar; mesmo que essa a utilize sistematicamente, a qualidade deve trazer melhorias à vida das pessoas, promovendo a equidade na sociedade; e é dinâmica, pois está sempre em constantes mudanças, acompanhando as transformações do mundo.

O autor supracitado considera que a qualidade não pode ser medida apenas pela reprodução de conteúdo aprendido ao longo do tempo, mas por meio da construção de conhecimentos que levam o aluno a refletir, a pesquisar e a ler como esses conhecimentos podem ser relevantes para melhorar o que está ao seu redor. No caso, a avaliação deve ser encarada como uma situação momentânea que faz parte do processo de aprendizagem.

A qualidade depende da materialização para que possa ser percebida e medida, como é o caso, por exemplo, de uma escola, ao falarmos de infraestrutura (salas, equipamentos de apoio ao ensino-aprendizagem, biblioteca, equipamentos de segurança, dinheiro) e recursos humanos (em diversas áreas do conhecimento e funções), alunos em quantidades suficientes tanto para executar sua proposta pedagógica como para atender às demandas da sociedade.

Em relação à subjetividade da avaliação da qualidade, tenta compreender e visualizar o quanto os conhecimentos aprendidos, trocados e vivenciados puderam contribuir ou estão contribuindo para formar profissionais e cidadãos mais éticos, comprometidos em melhorar e promover mudanças na sociedade que a fortaleça e que reduzam ou extingam desigualdades sociais, econômicas e políticas.

Segundo Lück (2012), uma educação orientada para a promoção do desenvolvimento humano com qualidade, em que haja o envolvimento da escola, dos profissionais e da comunidade contribuirá para que os alunos não apenas logrem resultados das vivências que a escola pode proporcionar, porém, mais do que isso, a escolaridade resulte em solidificação e amplitude de suas competências, tornando-os capazes de atuar de forma segura, hábil e bem informada na sociedade. Como também esses alunos se comprometam como cidadãos em trazer melhorias para a sociedade.

Alguns autores em educação, ao tratarem de qualidade, associam a educação com a área de Administração empresarial, surgindo assim ideias como de aplicação da gestão da qualidade total ou ferramentas como ciclo do PDCA (planejar, fazer, controlar e avaliar) voltadas à excelência da educação, formada a partir da relação entre fornecedores (escola e governo) e clientes (estudantes e sociedade).

Essa associação foi algo muito comum até os anos de 1980, na forma de pensar a educação com base nos estudos e práticas da administração geral, contudo, a visão industrial gerencialista, tecnicista e contábil era limitada e, muitas vezes, inadequada para pensar a educação. É possível que a educação utilize práticas de administração para gerir suas necessidades burocráticas. Contudo, tentar engessá-la a um modelo de processo administrativo como uma firma que, em geral, visa aos lucros pelas vendas de seus produtos e serviços, poderia ser nocivo à formação cidadã. Pois estaríamos sujeitos a padrões e constantes adaptações aos modelos de negócios do mercado que, muitas vezes, são voláteis por acompanharem tendências.

Percebem-se visões antagônicas nos debates sobre a formulação, execução e avaliação da política educacional de qualidade. No entanto, prevalecem as práticas de “racionalidade burocrática”⁷⁷, por parte dos agentes de governo (LIMA, 2011).

A educação escolar, como local de debates de ideias, compartilhamento, consensos referentes aos direitos e à qualidade para a construção do projeto pedagógico, pode possibilitar o desenvolvimento do que Bondioli (2004) chamou de qualidade negociada. Ela considera que qualidade é “[...] uma construção de significados em torno da instituição e do serviço, uma reflexão compartilhada que

⁷⁷ Para Lima (2011, p. 140), isso ocorre devido ao que ele denominou “racionalização tecnocrática” baseado em uma releitura dos estudos baseados nas teorias administrativas como a Escola da Administração Científica, Burocrática, Escola das Relações Humanas) que levaria, assim, à “modernização do tipo neotayloriano” na forma de condução dos governos frente às suas políticas, entre elas, aquelas voltadas à educação.

enriquece os participantes, uma troca e uma transmissão de saberes” (BONDIOLI, 2004, p. 24).

A qualidade negociada pode ocorrer dentro do Projeto Político Pedagógico no que o autor chamou de “pacto” com responsabilidade e compromissos entre um órgão público que financia e um órgão gestor que executa o projeto que definiu de forma autônoma e se compromete a fazer.

A qualidade, tendo uma natureza transacional, é vista como uma transação que é o “[...] debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela” (BONDIOLI, 2004, p. 14). Existe então, entre os atores sociais (gestores, funcionários, professores, crianças e pais), a busca do consenso por negociação sobre os valores, prioridades e ideias. A negociação, ao ser praticada, não fará que a qualidade seja considerada como um padrão ou norma imposta ou que seja definida por um valor absoluto.

A natureza participativa ocorre com “[...] a sinergia das ações dos diversos atores ao buscar os fins compartilhados que torna efetiva a possibilidade de realizá-los” (BONDIOLI, 2004, p. 15).

A qualidade tem natureza autorreflexiva, no sentido de que “[...] a qualidade é uma modelação das ‘boas práticas’, fruto de uma reflexão compartilhada sobre a capacidade de elas realizarem objetivos consensualmente definidos” (BONDIOLI, 2004, p. 15). Ao ter natureza contextual e plural, não existe uma única forma de contextualizar a qualidade como se ela fosse “[...] um valor absoluto, pois as realidades locais têm em sua história suas próprias maneiras de colocar a qualidade em prática segundo as próprias tradições, com a própria dotação de recursos materiais e humanos” (BONDIOLI, 2004, p. 16). A qualidade demonstraria, assim, uma riqueza de práticas por ter uma única forma de ocorrer, promovendo a pluralidade.

A qualidade é um processo que se constrói ao longo do tempo e que não tem um prazo final para ser concluída como um produto, ela “[...] cresce em si mesmo com um movimento em espiral” (BONDIOLI, 2004, p. 16).

Por fim, a qualidade tem uma natureza transformadora, pois, por ser produtora de cultura, realiza trocas de ideias, experiências e práticas que transformam a educação. Na qualidade negociada, existem indicadores, porém, não determinados por um padrão ou métrica imposta; ao contrário, indicam o caminho possível que foi realizado pelos objetivos que foram compartilhados responsavelmente entre os atores sociais. Vale sobrelevar ainda que o estudo de

qualidade negociada na escola foi desenvolvido voltado para o Ensino Infantil. Porém, poderia também subsidiar a análise do Ensino Médio ou Superior. Ela também contribui para avaliação formativa, pois ambas buscam a negociação.

Em se tratando de avaliação educacional de políticas públicas que façam parte de nações neoliberais, haveria certa dificuldade em realizá-la e consolidá-la como um todo, tendo em vista que, em geral, os atores governamentais em conjunto, organizações nacionais e organismos transnacionais que controlam o poder e o capital, costumam planejar e definir em gabinetes a qualidade na educação como política pública de forma ainda muito restrita, isto é, sem uma discussão ampla que, de fato, envolva a participação e o comprometimento de todos os envolvidos (governo, escolas, profissionais, alunos, comunidades, organizações de apoio). Em geral os objetivos são colocados de forma verticalizada e descendente visto que o gerencialismo do modelo neoliberal em suas práticas racionais burocráticas considera que “[...] o setor educacional é atualmente um terreno privilegiado das medidas de racionalização” (LIMA, 2011, p. 140).

Na concepção do setor educativo com base na racionalidade econômica, existe uma “obsessão pela eficácia, eficiência e a qualidade” que são realizadas em conjunto (LIMA, 2011, p. 142). E isso faz que haja uma busca para fortalecer os padrões impostos para os exames, a uniformização dos currículos, dos indicadores de desempenho, entre outros.

Há um discurso retórico de gerar confiança no sistema e legitimar a instituição referente aos resultados de modernização e desenvolvimento que busque associar “[...] a autonomia a qualidade, a participação a coesão, ou a cooperação da comunidade escolar” defendendo, que “[...] aquilo que se mede alcança-se mais facilmente”. Porém, quando as Universidades divergem, de alguma forma, do modelo de avaliação da qualidade imposto pela ideologia neotaylorista, o governo as ignora como “arena política” (LIMA, 2011, p. 144).

Chauí (2014), ao argumentar sobre a qualidade na Universidade vista sob a ótica do que ela chamou de “Universidade operacional”, denuncia a busca por atingir índices de produtividade, fazer gestão de contratos, executar programas de eficácia organizacional, gerar relatórios, diferente da Universidade clássica, que buscava conhecimentos. Na visão de Chauí (2014, p. 12-13):

A ‘qualidade’, por sua vez, é definida como competência e excelência cujo critério é o ‘atendimento às necessidades de modernização da economia e

desenvolvimento social'; e é medida pela produtividade, orientada por três critérios: *quanto* uma Universidade produz, em *quanto tempo* produz e qual o *custo* do que produz. Em outras palavras, os critérios da produtividade são quantidade, tempo e custo, que definirão os contratos de gestão. Observa-se que a pergunta pela produtividade não indaga: o que se produz, como se produz, para que ou para quem se produz, mas opera uma inversão tipicamente ideológica da qualidade em quantidade.

Esse trecho nos reporta à ideia de que a educação, em todos os níveis, não pode ser considerada uma simples moeda de ganhos empresariais, levando-nos a indagar acerca das restrições pedagógicas dos processos ideológicos que restringem a avaliação a uma mera contabilização estatística e mercadológica.

No Brasil, ao tratarmos da relação entre avaliação e qualidade educacional, o Governo Federal define a agenda, a formulação e a implementação dos mecanismos de avaliação por meio de agentes públicos como o MEC e o INEP. O governo desde os anos de 1990, faz a consulta e o acolhimento de propostas por parte da comunidade acadêmica e grupos da sociedade civil; com base em dispositivos legais, como é o caso da LDB n. 9.394/1996 e da CF-1988, que dotou o direito social à educação no seu art. 6º, considerando a educação como direito de todos e dever do Estado.

O governo brasileiro define que a avaliação da Educação Superior deve ser realizada por meio do Sinaes, que é um sistema avaliativo que articula duas dimensões importantes: a avaliação e a regulação. A avaliação é “[...] de natureza formativa, mais voltada à atribuição de juízos de valor e mérito em vistas de aumentar a qualidade e a capacidade de emancipação, decisões [...]”. A regulação, por seu turno, tem funções que são próprias do Estado, tais como “[...] supervisão, fiscalização, decisões concretas de credenciamento, credenciamento, descredenciamento, transformação institucional etc. [...]” (INEP, 2009, p. 93).

Com a avaliação educacional, a partir de suas duas dimensões, far-se-á a avaliação da IES no âmbito interno e externo, articulando a comunidade acadêmica com membros da sociedade, as “instâncias institucionais” nacionais com as internacionais.

A educação é considerada como um bem e, portanto, o sistema de avaliação deve ser visto como solidário e cooperativo intra e interinstitucional. Esse sistema, para ser operacionalizado, tem uma fundamentação conceitual e política que acontece por um conjunto de princípios e critérios, tais quais: educação como direito social e dever do Estado; valores sociais historicamente determinados; regulação e

controle; prática social com objetivos educativos; respeito à identidade e à diversidade institucionais em um sistema diversificado; globalidade; legitimidade; e continuidade (INEP, 2009).

Em relação à avaliação, o Decreto que a regulamentou estabeleceu os seus objetivos e a sua regulação da seguinte forma, no art. 1º, §3º: “A avaliação realizada pelo Sinaes se constituirá referencial básico para os processos de regulação e supervisão da Educação Superior, a fim de promover a melhoria de sua qualidade” (BRASIL, 2004).

Como se observa, a lei procura propiciar entendimento entre o que seja a avaliação e a regulação, no qual fica patente o resgate da construção de uma política de avaliação em nosso país, em comparação com a de outros países.

De acordo com Meneghel, Robl e Silva (2006, p. 89), “[...] nem sempre a distinção entre políticas e ações de avaliação e de regulação é clara, até mesmo para os agentes governamentais envolvidos na sua elaboração e implementação”.

Para proceder à relação entre avaliação e regulação é necessário um espaço bem definido, pois, do contrário, elas poderão ser confundidas. No caso de a avaliação apontar para uma linha punitiva e de controle, a sua interface com a regulação será intensa, inclusive com o risco de uma junção de ambos os procedimentos. Entretanto, quando a concepção de avaliação indicar o sentido formativo, há que se pensar na regulação como sendo um momento posterior à avaliação de forma separada, ainda que dela seja dependente.

A compreensão da interface entre avaliação e regulação, nos diversos processos que visam à construção de uma Educação Superior de qualidade, demanda apreender o significado de cada um destes conceitos. [...] os processos de regulação são, na maioria dos países, diretamente vinculados à ação do poder público; portanto, são uma prática mais antiga nos sistemas de Educação Superior. (MENEGHEL; ROBL; SILVA, 2006, p. 93-94).

A avaliação educativa pelo Sinaes visa atender a valores sociais que tratam as instituições de Educação Superior como meio para desenvolvimento do país e para a formação de cidadãos de forma solidária. Apresenta-se do seguinte modo:

Dois dos mais importantes critérios da qualidade da Educação Superior consistem na relevância da formação da produção de conhecimento para o desenvolvimento do conjunto da população e para o avanço da ciência e na sua eficácia para fortalecer as preferências éticas e políticas dominantes em um determinado momento histórico. (INEP, 2009, p. 95).

O governo brasileiro segue também recomendações de acordos internacionais de que participa desde os anos de 1960, direcionados ao planejamento e implementação da política educacional a ser realizada em sua agenda governamental, considerando a qualidade na educação. Exemplo disso são a Unesco e OCDE, que utilizam como paradigma, para aproximação da Qualidade da Educação, a relação insumos – processos – resultados (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2005).

A Unesco (2003, p. 12) considera que a:

Qualidade da Educação é definida envolvendo a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como, a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula, ou seja, os processos ensino aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem com relação a aprendizagem das crianças etc. Destaca, ainda, que a qualidade pode ser definida a partir dos resultados educativos, representados pelo desempenho do aluno.

De acordo com Almeida (2008), os indicadores na avaliação da educação são criados a partir da década de 1970, no governo militar, como forma de garantir que as instituições de fomento americano para desenvolvimento que financiavam a América Latina pudessem acompanhar, no caso brasileiro, o que estava sendo feito para reduzir as desigualdades de renda. Essas instituições de fomento, a partir de estudos de economistas americanos, consideravam que no país havia uma má distribuição de renda que impactava na renda das famílias e, como consequência, a frequência nas escolas seria baixa aos menos favorecidos, por terem renda baixa e por conta de o acesso à educação estar restrito à classe rica da população, que conseguiria frequentar e se formar. Este molde seguido corresponde, assim, ao modelo americano de controle do planejamento educacional, que já vinha ocorrendo desde o governo do presidente J. F. Kennedy.

Conforme Dias Sobrinho (2010a), o Estado Brasileiro passa a adotar, em suas práticas, a avaliação da qualidade da educação em sua agenda. Desde o Governo de FHC, nos anos 1990, como “Estado avaliador”⁷⁸, que reduz os investimentos financeiros na educação por estar estruturado no paradigma objetivista-tecnocrata, o Estado passa, assim, a ser um agente superior de controle sobre a política pública em execução nas instituições educacionais privadas e públicas.

⁷⁸ O termo *estado avaliador* (*evaluative-state*) foi criado por Guy Neave, em 1994, ao conceituá-lo como ação do governo voltada ao controle de gastos e julgamento da eficiência das instituições públicas, com vistas à eficácia e ao controle de qualidade dos objetivos que o Estado quer na sociedade.

Na época da década de 1990 em que o Provão estava em vigência como modelo de avaliação da Educação Superior, Sguissardi (2000) critica que a forma como o governo tratava a avaliação da qualidade educacional para a Educação Superior revela descaso com a educação, principalmente com a pública, visto que se preocupa mais com a regulação e com a competição, que são mais valorizadas no âmbito avaliativo por meio de indicadores de mensuração. A regulação era feita por visitas *in loco* (para credenciamento e credenciamento), por relatórios avaliativos e pela realização de provas para estudantes de instituições com base amostral por parâmetros predefinidos de escolha das instituições a serem avaliadas pelo MEC. A competição, ao ser feita por ranques, era percebida por ser individualista, em lugar de buscar a cooperação.

Dias Sobrinho (2010a) e Cardoso (2015), ao abordarem o atual rumo que o Sinaes em relação ao modo como seus instrumentos vêm sendo utilizados, em especial ao Enade, argumentam que o Sinaes vem legitimando as funções estatais de supervisão e regulação, tendo como base uma modelagem de controle legal-burocrático que não garante a qualidade da educação. Para Dias Sobrinho (2010a, p. 221), pode se tornar nocivo aos rumos da educação no Brasil, quando compara o Provão ao Enade, apontando que:

[...] a centralidade do exame nacional com alto impacto na modelação e na regulação do sistema, como praticado no Provão e nas últimas aplicações do Enade, pode estar contribuindo para produzir no Brasil, uma banalização da Educação Superior, facilitando a expansão privada com fins quase exclusivamente mercantis, de baixa qualidade pedagógico-científica e de escassos compromissos com a pertinência e a relevância social.

Apesar de o autor considerar que o Provão se concentrou em medir desempenhos e fortalecer as práticas neoliberais para a educação, resulta que este modelo contribuiu para colocar “[...] a avaliação na agenda da Educação Superior e sociedade brasileira” (DIAS SOBRINHO, 2010a, p. 206). Isso auxiliou para que debates passassem a ocorrer dentro e fora das IES, principalmente pela comunidade acadêmica, para se analisar e discutir tanto sobre os modelos de avaliação como dos seus efeitos nos rumos da política educacional brasileira, bem como a forma com que vêm sendo conduzidos em termos de finalidades os procedimentos e instrumentos que cada modelo possui, principalmente no que se refere ao Sinaes.

A seguir abordaremos como a política educacional de avaliação vem sendo desenvolvida no país.

2.3 Política de avaliação em larga escala

A política de avaliação em larga escala, bem como a avaliação institucional, têm como objetivo realizar as transformações desejadas não só para a Educação Superior propriamente dita, mas também para a sociedade em geral, do presente e do futuro. A avaliação é, portanto, uma ferramenta indispensável para a organização e implementação das reformas da educação, pois é por meio dela que se produzem mudanças nos currículos, nos conceitos e práticas de formação, nas metodologias de ensino, na gestão, nas estruturas do poder, nos modelos institucionais, no sistema educativo como um todo, nas políticas e prioridades das pesquisas, nas noções de pertinência e responsabilidade social.

Para Werle (2010, p. 22), a avaliação de larga escala:

É um procedimento amplo e extensivo, envolve diferentes modalidades de avaliação, realizados por agências reconhecidas pela especialização técnica em testes de medidas, abrangendo um sistema de ensino, ou seja, todas as escolas de um determinado nível de série desse sistema, mesmo que se utilizando dos procedimentos amostrais, na maior parte das vezes voltada predominante para o foco da aprendizagem dos alunos e com finalidade de obter resultados generalizados do sistema.

Avaliação de larga escala ocorre a partir de um movimento de fora para dentro da escola, isto é, não será a escola a iniciar o processo avaliativo, pois este faz parte de um projeto maior de um programa ou política pública de um governo que tem um interesse para fazer essa ação. Portanto, passa a ser considerada uma avaliação externa de um órgão governamental ou do governo como um todo (política pública) que pretenda monitorar o andamento das atividades, se estão de acordo, ou não, com o esperado. Segundo Werle (2010), as avaliações não se preocupam com os processos, ao contrário, concentram-se nos resultados, não acontecendo assim um diálogo entre os atores, para que melhorias possam ser realizadas na escola ou como elas são percebidas. Apesar de se pautar em resultados, serve como reflexão para que se tenha uma noção de como a organização está dentro do sistema.

A avaliação em larga escala tende a ser rígida, isto é, não aceita que reflexões sejam feitas em outros parâmetros que não sejam aqueles que as criaram. Os dados que foram expostos são aqueles que serão levados em questão para uma tomada de decisão (WERLE, 2010). Os ganhos do sistema que, na maioria das vezes, a criou e a monitora são baixos, pois, com a unilateralidade que possa existir, muitas vezes haverá perdas ao longo do tempo, como falta de comprometimento

dos atores envolvidos que são avaliados, visto que, talvez, só estejam interessados mecanicamente em aprender a dominar o conhecimento da avaliação para se manterem aptos no sistema, não para, de fato, promover melhorias.

O sistema nacional de avaliação, quando processado em larga escala, fornece informações consideradas estratégicas para que se busque aprofundar os debates sobre a situação educacional de um país e, sobretudo, para mostrar o que o corpo discente está aprendendo de fato ou o que deveria ter aprendido nos conteúdos e habilidades que são estabelecidos em um projeto pedagógico em que o currículo está também incluso. Devido aos currículos serem muito extensos, a elaboração de provas nacionais acaba por obrigar a definir quais aprendizagens devem ser fundamentais e garantidas para todos os alunos. Esse mesmo procedimento se aplica às avaliações internacionais como parâmetros entre países ou regiões.

Pode-se afirmar que o Brasil tem alcançado alguns avanços na montagem e na consolidação dos sistemas de avaliação da educação nos últimos tempos, assim como é verdadeiro que ainda não aprendemos a refletir coletivamente (envolvimento dos atores sociais), a usar os resultados das avaliações no sentido de promover mudanças e melhorias da escola, do ambiente escolar, da formação de professores, dentre outras. Este vem se tornando um dos grandes desafios das políticas educacionais no país, uma vez que, sem esse emprego satisfatório dos sistemas de avaliação, o objetivo da política de avaliação perde o seu sentido em relação aos seus educandos e educadores.

O país, como um todo, necessita fazer avaliações e tirar proveito dos seus resultados para que, de fato, promova a melhoria do ensino de qualidade.

Mais do que isso, a institucionalização da avaliação educacional no Brasil é hoje, sem dúvida, instrumento fundamental do processo de prestação de contas à sociedade e de enriquecimento do debate público sobre os desafios da educação no país. São constantes os editoriais de jornais e revistas, mais importantes do país, dedicados ao tema da avaliação e seus resultados. Matérias em jornais diários de TV mostram semanalmente boas práticas de escolas e municípios, com base nos resultados das avaliações. (CASTRO, 2009, p. 6).

Essas avaliações mostram que as ações mais eficazes para se conseguir a melhoria da qualidade do ensino são aquelas centradas na aprendizagem e na escola. É o que mostra a experiência brasileira e internacional no que se refere à educação de qualidade.

A qualidade do sistema educativo já foi medida pelos indicadores de acesso e permanência na escola, como matrícula, evasão e repetência em governos democráticos após a Ditadura Militar. O acesso à educação era limitado, além do que a população com menor poder econômico era praticamente excluída do sistema ou, quando muito, concluía o curso frequentando a escola por muito mais tempo.

Um curso de três anos era concluído em cinco ou seis anos, devido a alguns alunos terem dificuldades, entre elas, financeiras ou de ocupação, como a necessidade de terem dinheiro para se transportar, para comprar materiais didáticos e de não terem tempo antes ou após o trabalho. O número de vagas era bastante limitado e praticamente só atendia à classe mais privilegiada, a qual, por ter boa renda financeira, conseguia com mais facilidade ter mais condições de frequentar a escola em tempo hábil (de acordo com a temporalidade prevista para cumprir a carga horária), sem problemas para pagar transportes e comprar materiais.

Esse sistema pouco foi mudado em termos de Educação Superior pública, se comparamos com a Educação Superior privada, em que continua prevalecendo o mesmo número de vagas ofertadas; e, ainda, as classes com boa renda financeira possuem condições para estudar numa faculdade pública, mesmo com a política de cotas implantada pelo Governo Federal.

O que se viu crescer desde dos governos militares desde a década de 1960 foi a privatização do Ensino Superior, com o surgimento de inúmeras faculdades e para todas as especialidades, tendo o Governo Federal criado diversas formas de financiamentos e programas, inclusive com a criação do ENEM para selecionar estudantes para ingressar nessas Universidades particulares.

Segundo destaca Werle (2011), existe um histórico de implementação em torno das avaliações em larga escala no país, especialmente em face de sua crescente interferência na operacionalização do ensino.

A realização de avaliações em larga escala como forma de conhecer melhor a dinâmica dos processos e resultados dos sistemas educacionais tem se tornado uma constante em países de diferentes culturas e distintas orientações ideológicas de governo (CASTRO, 2009).

A LDB n. 9.394/1996 exerce forte influência sobre os sistemas de ensino, para que esses realizem avaliações periódicas, não apenas dos estudantes como principalmente das escolas em todos os seus níveis, inclusive de nível superior, tanto das públicas quanto das particulares. No caso das Universidades, a avaliação

foi reforçada, uma vez que passou a ser exigida em cada renovação periódica do credenciamento de instituições de ensino, bem como no reconhecimento de cursos que são feitos com base em avaliações prévias (DURHAM, 2010).

A atual LDB, no que concerne à Educação Superior, para consolidar a avaliação da educação em nível superior e visando dar uma melhor qualidade no ensino, busca em seu art. 9º, inciso “VI - assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e melhorias da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996).

Durham (2010) destaca que as reformas trouxeram maior contribuição para a estruturação de um sistema de avaliação fundamentado no Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), Exame Nacional de Conclusão de Curso, mais conhecido como Provão, além da inclusão do país no sistema de avaliação internacional da (OCDE) e no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA).

A reforma do ensino que se processa na América Latina envolve uma reestruturação do Estado, além de uma organização completa e de gestão de todo o sistema educativo. São transformações que ocorrem no âmbito da economia, das instituições sociais, culturais e políticas, em decorrência da natureza das relações entre os mais diferentes níveis sociais.

Historicamente, em relação aos últimos 30 anos, a avaliação da Educação Superior no país e a estruturação da formulação e implementação do processo avaliativo das IES foram ficando mais bem desenhadas para que o governo pudesse avançar em relação ao monitoramento, seja voltado para financiamentos, gastos, expansão das instituições, seja para vagas ofertadas e qualidade de ensino.

O tema avaliação demonstrou uma maior evolução a partir da década de 1980, visto que, até esse período, havia pouca discussão referente a publicações sobre esse assunto no mercado editorial. Diferentemente, nos anos 1990, muitas publicações, voltadas à discussão sobre a preocupação com o controle da qualidade das IES em relação aos investimentos que o governo havia feito começaram a ser lançadas, porquanto o crescimento “exacerbado” de instituições e matrículas precisava ser justificado junto à sociedade (INEP, 2009).

Entre as ações avaliativas para a Educação Superior que foram realizadas historicamente pelo Governo Federal até chegar ao modelo atual Sinaes, tivemos: o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru), O Relatório do Grupo

Executivo para a Reformulação da Educação Superior (Geres), o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub) e o Exame Nacional de Cursos (ENC).

O Paru⁷⁹ foi considerado a primeira proposta avaliativa de diagnóstico da Educação Superior tendo como base de referência temporal a Reforma Universitária implementada pela Ditadura Militar, em 1968. Para o diagnóstico, em uma das quatro etapas do Programa, foram elaborados questionários para serem respondidos pela comunidade universitária (gestores, professores e alunos), com o intuito de avaliar a gestão e a produção do conhecimento das IES, em 1983. A partir dos resultados obtidos com o diagnóstico, as outras ações previstas não foram implantadas, como debates com a comunidade acadêmica para novas proposições para a Educação Superior. Chegou a ser aplicada a autoavaliação, o que na visão de Barreyro e Rothen (2014) seria precursora da avaliação formativa a ser desenvolvida pelo Paiub e Sinaes.

O Geres foi criado pela Portaria n. 100, de 6 de fevereiro de 1986, e instalado pela Portaria n. 170, de 3 de março de 1986 como consequência das atividades da Comissão Nacional de Reforma do Ensino Superior (CNRES)⁸⁰. Tinha um cunho mais regulatório do que o anterior, que, dependendo dos resultados obtidos pelas IES em relação ao desempenho institucional e avaliação da qualidade dos cursos ofertados, implicaria na distribuição de recursos para as mesmas. Serviria, de acordo com Dias Sobrinho (2003), como referência para a criação do ENC.

O Paiub foi implementado pelo Decreto n. 2026, de 10 de outubro de 1996, no governo de Itamar Augusto Cautiero Franco⁸¹. Entre suas ações, estavam a adesão voluntária das IES ao programa, autoavaliação como etapa inicial e avaliação externa, fechando o processo avaliativo que era considerado formativo com objetivo de propor uma prestação de contas. Apesar de ter sido considerado de curta duração, recebeu uma boa aceitação pela comunidade acadêmica, com adesão ampla das IES.

⁷⁹ Instituído no Governo Militar de João Batista Figueiredo e no Ministério da Educação e Cultura Maria Esther F. Ferraz.

⁸⁰ A Comissão Nacional de Reforma do Ensino Superior (CNRES) foi criada pelo Decreto n. 91.177, de 29 de março de 1985, tendo como objetivo oferecer subsídios à formulação de uma nova política para a educação superior brasileira, na época do governo do Presidente José Sarney, tendo à frente do ministério da educação Jorge Bonsehausen.

⁸¹ O governo de Itamar Franco abrange o período de 1992 a 1995 e teve à frente no Ministério da Educação, Murílio Hingel.

O MEC implementa o Paiub sob a coordenação da Secretaria da Educação Superior (SESu) voltado à avaliação das Universidades brasileiras com foco na graduação, visto que, na pós-graduação isso já acontecia desde a década de 1960 realizado pela Capes. Segundo Ignácio (2010), o Paiub surgiu em 1993, a partir do resultado de aceitação da proposta feita pela Associação Nacional das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) ao MEC, em que foi elaborado um documento por uma comissão formada por vários representantes de Universidades, assessorada pela SESu, que foi considerado como Documento Básico: Avaliação das Universidades Brasileiras: uma proposta nacional⁸².

Em 1996, surge o ENC, criado pela Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995, conhecido como “Provão”, e que iria ser aplicado até 2003. Ele passa a ser uma avaliação que se estabelece como um marco de uma política avaliativa de vertente centrada em fortes efeitos regulatórios. Era realizado por meio da aplicação de questionário aos concluintes dos cursos de graduação, entre cujas questões estavam aquelas sobre condições socioeconômicas, opinião sobre ensino do curso frequentado e avaliação das IES.

Os resultados do Provão passam a ser bastante divulgados na mídia impressa e televisiva, sendo considerado um instrumento avaliativo que passa a classificar (em ranque) as IES e estimula a concorrência entre elas. O MEC criou um amplo aparato normativo, pessoal (comissões de várias áreas acadêmicas) e de infraestrutura para operacionalizá-lo (INEP, 2009).

O Governo Federal não discutiu de forma contundente e abrangente com a comunidade acadêmica a partir dos resultados apresentados o que poderia ser feito para a melhoria da qualidade educacional nos âmbitos nacional e local⁸³. Apenas

⁸² Conforme Ignácio (2010), esse documento definiu para execução da avaliação, entre outros, as diretrizes básicas, os objetivos, as características e os indicadores de avaliação, bem como descreveu com detalhes as variáveis que seriam avaliadas. Entre as características propostas, estavam o caráter institucional que agrega atividades-meio e atividades-fim, análise simultânea do conjunto de dimensões institucionais relevante e intensa participação acadêmica, tanto nos procedimentos e implementação, quanto na utilização dos resultados, constituídos por ações de melhoria na instituição. Entre suas ações estavam adesão voluntária das IES ao programa, era composta por três processos articulados de avaliação: autoavaliação (avaliação interna no qual os sujeitos se avaliavam), como etapa inicial, a “heteroavaliação” (os sujeitos avaliam os outros, as estruturas e as relações existentes nas IES); avaliação externa feita por avaliadores que faziam parte de outras comunidades acadêmicas de IES e fechando o processo a reavaliação a como uma análise crítica sobre o a avaliação que havia sido realizada (IGNÁCIO, 2010).

⁸³ O Provão tinha parâmetros avaliativos para medir e contextualizar a situação das instituições por meio de posicionamento por ranqueamento perante a comunidade acadêmica, o governo e a sociedade. Como forma de conhecer e monitorar a qualidade da educação prestada a sociedade, o governo a partir dos resultados obtidos poderia fechar cursos que apresentassem continuamente

expôs, para uma suposta prestação de contas com a sociedade, a situação das instituições em relação a serem consideradas melhores e piores dentro da lógica governamental de medir a qualidade (DIAS SOBRINHO, 2010a; ROTHEN; FRAUCHES, 2012).

Frauches (2014) considera que as oito edições do Provão (1996 a 2003) que produziram relatórios das instituições e de seus cursos de graduação não mereceram, por parte do MEC e seus diversos Órgãos ligados ao processo avaliativo, nenhum tratamento de avaliação global da Educação Superior; foram, assim, desperdiçadas fontes valiosas de informação, inclusive para o Sinaes.

O Sinaes surge, como proposta, em 2003⁸⁴, no Ministério da Educação, chefiado pelo ministro Cristovam Buarque, do primeiro mandato do governo Lula⁸⁵. Era necessária uma reorganização das Universidades em relação à formulação de um novo sistema de avaliação que contemplasse uma melhor classificação das instituições de ensino, tal como num “campeonato”, pois assim as instituições iriam passar a perseguir o objetivo de identificar suas qualidades e pontos frágeis, capacitando-as a desempenhar o papel esperado pela sociedade (BUARQUE, 2003).

No início de 2004, o então Ministro da Educação, Tarso Genro, que substituiu Cristovam Buarque na pasta, apresenta uma proposta que abrangeu tanto os aspectos da formulação da proposta original do Sinaes, elaborada pela Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA)⁸⁶, quanto pelos aspectos do

resultados negativos por serem enquadrados em médias baixas no ranque. Funcionou assim, como política regulatória da educação superior do Brasil. Frauches (2014) consideram que o Provão serviu mais como um controle burocrático governamental do que como ação pedagógica, pois, entre outras coisas, ao investigar por amostragem as instituições por meio de seus cursos as dando supostamente conceitos que variavam de “A” a “E” que as rotulavam, não as olhou como um todo em relação a sua própria identidade cultural e administrativo-acadêmica que as diferencia uma das outras, considerando que a soma de algumas partes (os cursos) de fato as representaria como um todo.

⁸⁴ A Medida Provisória n. 147, de 15 de dezembro de 2003, para a criação do Sistema de Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior (Sinapses).

⁸⁵ O 1º programa do governo Lula de campanha em 2002, chamado de **Um Brasil para todos** para a educação fazia a seguinte proposta, no item “Uma Nova política educacional”: “A ação centralizada do Governo Federal sobre as diversas formas ditas de avaliação, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Exame Nacional de Cursos (Provão), **focaliza apenas o produto final e não o processo educativo. Essa forma de avaliação serve para destacar alguns efeitos especiais**, pelos quais o MEC tem grande interesse, como o *ranking* dos estados, no caso da educação básica, e o das Universidades, no caso da educação superior. Esse tipo de avaliação, para ser eficaz, precisaria vir acompanhado de programas consistentes de melhoria de qualidade do ensino, por meio tanto de formação, retreinamento e melhor remuneração de professores, a partir de critérios de desempenho, quanto da rediscussão das grades curriculares, com a valorização de conteúdo” (PT, 2002, p. 45, grifo nosso).

⁸⁶ CEA - comissão criada pelo Ministro Cristovam Buarque ‘com finalidade de analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios, e estratégias para a reformulação dos processos

Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior (Sinapes)⁸⁷. Foi então que surgiu o Sinaes, vigente até hoje pela Lei n. 10.861/2004, que tem como proposta um sistema avaliativo de cunho formativo e com o objetivo de formar a cultura da avaliação que promovesse melhorias na Educação Superior e em cada IES, a partir do seu autoconhecimento (AUGUSTO; BALZAN, 2007).

Barreyro e Rothen (2014, p. 65) consideram que a condução da avaliação superior no governo do presidente Lula foi conturbada, apresentando quatro fases, divididas em: “a proposta de uma nova política”; “a criação de legislação para alavancá-la”; “a implantação da lei”; e “a volta à lógica da política anterior (Provão)”. O ex-ministro Cristovam Buarque aponta, por exemplo, que a nova proposta de avaliação seria um “aperfeiçoamento do Provão” e propõe a criação de um Índice de Desenvolvimento do Ensino Superior (IDES)⁸⁸ como documento substitutivo ao da CEA, que tinha como base o modelo de avaliação Paiub⁸⁹.

Outra influência que pode ter servido de base, segundo Franches (2014), na proposta de criação do Sinaes foi a Declaração Mundial Sobre a Educação Superior no século XXI: visão e ação, que ocorreu em 1998, criada na Conferência Mundial de Educação Superior promovida pela Unesco, com a participação de várias IES do mundo em cujo art. 11⁹⁰, tratava-se da definição de qualidade para a Educação

e políticas de avaliação da Educação Superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados’. Sendo presidida por José Dias Sobrinho composta por membros representantes de várias Universidades, do MEC, UNE e do Conselho Estadual de Educação do Paraná, entre outros pelos seguintes membros Dilvo Ristoff, Hélgio Trindade, Isaac Roitman, Gillete Coelho Neto Teófilo Bacha Filho (Portarias MEC/CES n. 11, de 28 de abril de 2003, e n. 19, de 27 de maio de 2003).

⁸⁷ Tinha a finalidade de “[...] avaliar a capacidade institucional, o processo de ensino e produção do conhecimento, o processo de aprendizagem e a responsabilidade social das instituições de ensino superior avaliadas. Foi emitido ao final das atividades dessa comissão o documento Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes): bases para uma nova proposta da Educação Superior” (INEP, 2009).

⁸⁸ O objetivo do IDES era aferir a qualidade do ensino e da aprendizagem, da infraestrutura e da responsabilidade social das instituições de ensino superior avaliadas.

⁸⁹ Segundo Dias Sobrinho (2010a), no processo de planejamento do Sinaes, em 2003, a CEA, para cuja atuação tinha como base legal a medida provisória n. 147/2003, o utilizou como uma referência de modelo avaliativo. Isto porque o Paiub serviu como modelo devido a ser uma proposição avaliativa promover a cultura da avaliação, que ia desde a autoavaliação até avaliação externa com a participação voluntária das IES que faziam reflexões críticas de suas instituições, bem como das melhorias e avanços que se faziam necessários para a educação superior.

⁹⁰ Segundo o art. 11: “A qualidade em educação superior é um conceito multidimensional que deve envolver todas suas funções e atividades: ensino e programas acadêmicos, pesquisa e fomento da ciência, provisão de pessoal, estudantes, edifícios, instalações, equipamentos, serviços de extensão à comunidade e o ambiente acadêmico em geral. Uma autoavaliação interna transparente e uma revisão externa com especialistas independentes, se possível com reconhecimento internacional, são vitais para assegurar a qualidade. Devem ser criadas instâncias nacionais independentes e definidas normas comparativas de qualidade, reconhecidas no plano internacional. Visando levar em conta a diversidade e evitar a uniformidade, deve-se dar a devida

Superior envolvendo o processo avaliativo. Para o autor, era algo que já vinha sendo discutido em reuniões por vários representantes de IES, principalmente de Universidades públicas.

Na visão dos autores, o Sinaes teve duas propostas, sendo uma delas feita pela CEA e outra que se deu com a lei vigente que “[...] recuperou apenas os princípios emancipatórios da primeira proposta, conciliando-a com a visão regulatória proveniente da época do provão que fora validada desde da gestão de Buarque, foi permanente a tensão entre essas duas visões” (BARREYRO; ROTHEN, 2014, p. 66).

Sendo assim, o governo, entre 2004 a 2007 manteve a concepção de implementação dos instrumentos basilares do Sinaes propostos pelo CEA. A proposta da comissão era de que eles estariam interligados em procedimentos e periodicidades específicas e que ao serem desenvolvidos em conjunto para avaliar a IES contribuiriam para que um novo paradigma de avaliação fosse formado isto é, o “foco central era a instituição como um todo”. O curso e o aluno seriam avaliados não mais isoladamente, mas em função da totalidade institucional, baseada em uma avaliação formativa⁹¹ (DIAS SOBRINHO, 2010a, p. 209).

Para Cardoso (2015, p. 17), o caráter formativo proposto para a avaliação em larga escala, por meio da lei do Sinaes, adota dois princípios fundamentais:

[...]. O primeiro é o respeito à diversidade institucional, o que é necessário para que se tenha uma avaliação educativa em um país onde existem instituições com diferentes formas e concepções, de vários tamanhos e implantadas em regiões com características muito diversas. O segundo é o respeito à identidade de cada instituição, reconhecendo sua história, seus valores, seus objetivos e o exercício de sua liberdade como fator fundamental ao seu desenvolvimento.

A Lei n. 10.861/2004, regulamentada pela Portaria Ministerial n. 2.051/2004, cria o Sinaes, abrangendo diversas metodologias associadas à concepção de avaliação global do ensino, tendo como finalidade:

atenção aos contextos institucionais, nacionais e regionais específicos. Os protagonistas devem ser parte integrante do processo de avaliação institucional”. (USP, 1998, s.p.).

⁹¹ Dilvo Ritoff (2003), que participou da equipe de formação do CEA e ocupou cargos no MEC, ao defender a avaliação formativa em seu artigo “Algumas definições para avaliação”, em 2003, entre os conceitos de avaliação que levanta, está uma breve leitura do estudo de Michael Patton, de 1997, sobre a avaliação, com foco na avaliação formativa e na aplicação de dados. Ritoff (2003, p. 27) considera que as questões a serem escolhidas para serem analisadas deveriam ser discutidas, clarificadas e negociadas pelos principais grupos que seriam afetados por elas, ao serem utilizados em um processo avaliativo, pois assim, ao selecionar, organizar, descrever e interpretar os dados que foram validados por todos envolvidos, evitar-se-ia que os avaliadores tivessem “[...] a certeza de que ele não são sejam obras de ficção”.

[...] a melhoria da qualidade da Educação Superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de Educação Superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. (INEP, 2009, p. 93).

A avaliação feita pelo Sinaes consiste em um sistema elaborado a partir de uma concepção global, no qual se articula uma metodologia coerente para contribuir na melhoria da Educação Superior. É, portanto:

[...] um conjunto de instrumentos e procedimentos com base numa concepção global que produza também efeitos articulados com essa metodologia, mas também que ela possa colaborar centralmente com a construção de um sistema de Educação Superior mais coeso e mais coerente e com uma função social mais definida, que de alguma forma também esteja vinculada a um projeto de nação. (DIAS SOBRINHO, 2010a, p. 296).

Dias Sobrinho (2010a, p. 210) considera que um aspecto fundamental do Sinaes era implementar uma “visão sistêmica” que articularia a avaliação com a regulação (2010a, p. 209). Isso promoveria criar a cultura da avaliação por meio da instituição que ao ser analisada envolveria o governo, a comunidade, acadêmico-científica, autoridades das IES e membros da comunidade.

Na Lei n. 10.861/2004, consta no art. 1º, §1º, as seguintes finalidades:

[...] a melhoria da qualidade da Educação Superior, a orientação da expansão de sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de Educação Superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito a diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. (BRASIL, 2004a, p. 1).

Em geral, os comentários tecidos por Dias Sobrinho (2010a) são bastante sintéticos no que toca às finalidades descritas na lei, mas, de uma forma geral, são coerentes, enfatizando que os indivíduos, ao serem preparados para o mundo do trabalho como também para exercerem a cidadania, devem ter como foco a sociedade. Já a lei trata também de outras finalidades como a melhoria da qualidade, a expansão da oferta e a eficácia institucional, que demonstram uma preocupação também muito voltada a agregá-la a possíveis necessidades que o mercado a apresentar.

O INEP, conforme estabelece o art. 8º da Lei n. 10.861/2004, é responsável pela coordenação, junto às instituições de ensino públicas e privadas, e também pela operacionalização do Sinaes. Já o órgão responsável pela formulação e coordenação de todo o Sinaes, conforme o art. 6º, é a Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Conaes)⁹², dedicada à formulação das diretrizes, critérios, instrumentos e estratégias de ação.

A avaliação educacional superior administrada pelo Sinaes, direcionada a conhecer e a monitorar o desempenho das IES, envolve três procedimentos avaliativos: a Avalies, constituída de autoavaliação e avaliação externa; a Avaliação dos Cursos de Graduação e o Enade, que devem subsidiar em conjunto as decisões e ações de melhorias a serem refletidas pela própria instituição.

No que se refere ao Avalies, de acordo com o art. 3º:

§ 2º Para a avaliação das instituições, serão utilizados procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais a auto-avaliação e a avaliação externa *in loco*. § 3º A avaliação das instituições de Educação Superior resultará na aplicação de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas. (BRASIL, 2004a).

Para a realização da autoavaliação, temos a Comissão Própria de Avaliação (CPA), que é formada dentro de cada IES para que fique à frente dos processos de planejamento e de implementação de ações (reuniões na comunidade acadêmica, condução do processo avaliativo, monitoramento, sistematização das informações coletadas, prestação de contas junto com a gestão) que tenham como produto final, anualmente a ser enviado para o INEP, o relatório de autoavaliação da instituição.

A CPA depende das Reitorias das IES para atender à demanda educacional. Estas decidirão sobre a criação da comissão central e das subcomissões. Essas comissões são cadastradas obrigatoriamente junto ao INEP, pois representam a Instituição para fornecer informações sobre todos instrumentos dos Sinaes.

⁹² A primeira comissão do Conaes foi nomeada em 2004. Faziam parte dela: Dilvo Ristoff (Inep/MEC); Renato Janine Ribeiro (Capes/MEC); Mário Pederneiras (SESu/MEC); Antonio Ibañez Ruiz (Semtec/MEC); Marcos Dantas (Sead/MEC); Gustavo Lemos Peta (Representante dos alunos); Laura Tavares (representante dos docentes); Léia de Souza Oliveira (representante do corpo técnico-administrativo); Hégio Henrique Casses Trindade, José Dias Sobrinho, Wilson Roberto de Mattos, Silvio Meira e Gilberto Dupas (representantes da sociedade com notório saber científico, filosófico e artístico) (INEP, 2009). Para Dias Sobrinho (2010a, p. 211), entre suas atribuições estavam: “propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos utilizados pelo Sinaes; [...] analisar relatórios elaborar pareceres e encaminhas as instâncias competentes; formular propostas para o desenvolvimento de instituições de educação superior [...]”.

No caso da avaliação interna, o instrumento de autoavaliação do processo avaliativo do Sinaes deveria ser composto por dez dimensões, de acordo com o art. 3º da Lei n. 10.861/2004. Segue as descrições de cada dimensão que foram estabelecidas na concepção do Sinaes e por lei para serem foco da avaliação institucional (INEP, 2009; BRASIL, 2004a):

- O planejamento e a Avaliação Institucional, voltados à relação, aos processos, resultados e eficácia da autoavaliação, que envolve o PDI e as ações da CPA;
- A missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) tratam sobre como o PDI, em relação às suas metas e ações previstas, foram implementadas (procedimentos administrativos) em termos de alcançar o compromisso com a finalidade, vocação e inserção regional e/ou nacional fossem ou estejam sendo cumpridos. E se os resultados das avaliações anteriores (autoavaliação e avaliação externa) serviram de subsídios para garantir que revisão do PDI ocorra;
- A responsabilidade social da instituição visa saber se atividades de responsabilidade social propostas nos documentos oficiais são executadas, como vem ocorrendo a relação da instituição com a sociedade, setor público, setor privado e mercado de trabalho. Que ações a instituição tem para a inclusão social, defesa do meio ambiente, da memória e cultura, da produção artística e do patrimônio histórico;
- As políticas relacionadas ao ensino, à pesquisa, aos cursos de graduação, à pós-graduação e à extensão buscam conhecer se está existindo coerência das políticas de ensino (graduação e pós-graduação), pesquisa e extensão da IES, o detalhamento de cada uma delas como isso vem acontecendo, tanto na modalidade presencial como a distância;
- A comunicação com a sociedade em relação à coerência das ações: a instituição, ao se comunicar com a sociedade, deve demonstrar coerência em relação ao que está posto nos documentos oficiais; a instituição deve dar condições adequadas de acesso à comunicação interna e à externa via canais de comunicação, sistema de informação e informações das atividades de ouvidoria;

- As políticas de atendimento aos estudantes buscam conhecer a coerência com os documentos oficiais do que foi proposto e o que foi realizado com relação aos alunos matriculados e aos egressos. Entre as ações, devem estar o acompanhamento pedagógico, o apoio para desenvolvimento acadêmico, o espaço para convivência, o conhecimento do que o egresso pensa sobre a formação recebida;
- As políticas de pessoal relacionam-se ao corpo docente e técnico, voltado ao seu desenvolvimento profissional e às condições de trabalho em relação à carreira, às políticas de capacitação e ao perfil de formação com seu respectivo grau;
- A organização e gestão da instituição foca em conhecer o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, se a participação universitária nos processos decisórios vem ocorrendo tomando como base os documentos oficiais;
- A sustentabilidade financeira: o que a instituição faz para dar continuidade à oferta da Educação Superior estabelecida nos documentos oficiais como captação e alocação de recursos, aplicação de recursos nos programas de ensino, pesquisa e extensão; e
- A infraestrutura física da Instituição está de acordo com os documentos oficiais em relação à biblioteca (acervo e espaço físico), laboratórios (quantidade, instrumentos e espaço físico), equipamentos, salas de aula (modalidade presencial e a distância), escritórios para equipe operacional e corpo docente (modalidade presencial e a distância) e condições gerais das instalações e projeção de novas instalações.

Na Nota Técnica n. 14/2014 (BRASIL, 2014a) e na Portaria n. 92/2014 (BRASIL, 2014b) as dimensões passam a fazer parte do instrumento de avaliação institucional do Sinaes como indicadores distribuídos nos cinco eixos, conforme apresentamos a seguir:

Eixo 1 – Planejamento e Avaliação Institucional: considera a dimensão 8 do Sinaes (Planejamento e Avaliação). Inclui também um Relato Institucional, que descreve e evidencia os principais elementos do seu processo avaliativo (interno e externo) em relação ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), incluindo os relatórios emanados pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), do período que constituiu o objeto de avaliação. Eixo 2 – Desenvolvimento Institucional: contempla as dimensões 1 (Missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional) e 3 (Responsabilidade Social da

Instituição) do Sinaes. Eixo 3 – Políticas Acadêmicas: abrange as dimensões 2 (Políticas para o Ensino, Pesquisa e Extensão), 4 (Comunicação com a Sociedade) e 9 (Políticas de Atendimento aos Discentes) do Sinaes. Eixo 4 – Políticas de Gestão: compreende as dimensões 5 (Políticas de Pessoal), 6 (Organização e Gestão da Instituição) e 10 (Sustentabilidade Financeira) do Sinaes. Eixo 5 – Infraestrutura Física: contempla a dimensão 7 (Infraestrutura Física) do Sinaes. (BRASIL, 2014b).

Ao referir-se ao atual instrumento, Cardoso (2015) afirma que ele se aproxima de sua proposta inicial, que era analisar os seus indicadores pelo diálogo entre avaliados e avaliadores, almejando modificações significativas para a instituição. As modificações no instrumento ocorridas foram em relação ao acréscimo de indicadores relevantes como:

[...] a internacionalização, considerando ações para a cooperação, intercâmbio e programas; a política de egressos, dando a devida importância para os egressos, um recurso fundamental para as instituições; a própria gestão das IES, que ganha um indicador específico; as políticas de capacitação docente, com o incentivo ou auxílio para a sua formação como parte de uma política voltada para a qualidade, sendo o Corpo Docente um pilar institucional; o Registro Acadêmico, ganhando finalmente a devida importância; as inovações tecnológicas e propriedade intelectual, algo preocupante, estando o país tão aquém do que se deseja neste item; e os espaços de convivência e alimentação, tratados individualmente como indicadores, considerando a relevância destes momentos de interação para a aprendizagem. (CARDOSO, 2015, p. 116).

A abordagem empregada pelo Sinaes levou em conta as avaliações institucionais, uma vez que precisariam conter elementos para subsidiar as análises mais abrangentes sobre as estruturas, as dimensões, os objetivos, as relações, os compromissos, as atividades e, sobretudo, as responsabilidades sociais das IES e seus respectivos cursos em todas as áreas do conhecimento. Isto porque os seus resultados são levados ao conhecimento público, respeitadas a autonomia e identidade das instituições e dos cursos, devendo todos os membros da comunidade ligados ao ensino superior, além de outros representantes da sociedade civil, participar.

[...] nova engenharia de gestão educacional proposta coexistem espaços de decisão e ação descentralizados e privatizados, junto com outros espaços altamente centralizados e intervencionistas. Isto é, mantém-se o Estado no lugar de promotor de câmbios educacionais, mas não como único ou principal responsável do fornecimento de condições adequadas de ensino e/ou de um planejamento centralizado, mas pela institucionalização no Governo Federal de novos mecanismos de avaliação e controle. [...] no lugar de um Estado social, propõe-se um Estado Avaliador. (KRAWCZYK, 2008, p. 64).

O INEP, em 2004, indicava que, para que ocorresse a avaliação interna, etapas deveriam ser realizadas para se estruturar o Sinaes nas IES e apontava também que algumas dessas etapas continuariam, com o desenvolvimento do Sinaes na Instituição, a ser promovidas, principalmente pelas CPAs. A autoavaliação se tornaria “um processo cíclico, criativo e renovador de análise, interpretação e síntese das dimensões que definem as IES” (INEP, 2004, p. 3).

Na implementação e execução do Sinaes para avaliação interna, estão as seguintes etapas:

1ª etapa: denominada de preparação nela há constituição da CPA que deverá ser eleita e cadastrada no INEP, planejamento (elaboração do projeto de avaliação que deverá conter os objetivos, as estratégias, a metodologia, os recursos, o calendário entre outros), e sensibilização (buscar o envolvimento da comunidade acadêmica para construção da proposta final de avaliação por meio de palestras, reuniões seminários entre outros;

2ª etapa: chamada de desenvolvimento, que é a concretização do planejamento de avaliação (1ª etapa) a ser executado. Caso seja necessários pode ser feito ainda ajustes em relação, por exemplo, ao formato de relatório, a ajustes na metodologia, à construção de instrumentos de coleta de dados. Em geral, a coleta de dados se dá na maioria das IES por meio de questionário aplicado presencialmente ou por meio eletrônico. Em alguns casos, a CPA opta por incluir a entrevista estruturada.

Por fim, a 3ª etapa: constituída de relatório, divulgação e balanço crítico. Tratam esses itens que a autoavaliação seja realizada com aplicação dentro (comunidade acadêmica) e fora (pesquisa com egressos) da IES; com tabulação e análise de dados; com reflexão crítica sobre os resultados apresentados e divulgação deles na IES. Uma das intenções é apresentar os resultados referentes a cada uma das 10 dimensões em relação às suas potencialidades e fragilidades. O relatório então serviria de norteamento para a IES sob todos os aspectos, envolvendo, então, entre outros, missão, valores, responsabilidade social, planejamento, modelo de gestão, ensino, pesquisa e extensão.

O relatório de autoavaliação passaria a ser um instrumento nos planejamentos das IES, principalmente ao seu PDI, e base para avaliação externa, sendo que sem ele a visita não aconteceria.

Ao investigar as CPAs, entre os anos de 2004 a 2008, em publicação de informações sobre a avaliação nas IES do INEP em 2011, Barreyro e Rothen (2014, p. 67) consideram que muitas produziram relatórios com “diversos graus de aprofundamento”, descritivos e sem análises críticas. Na sua grande maioria, a instituição elaborou “um documento a ser enviado ao INEP”. Em IES de grande porte, que já desenvolviam atividades de autoavaliação institucional, essas tiveram melhor desempenho. Isso demonstra que havia um despreparo por parte delas em lidar com o sistema avaliativo, que poderia ter sido ocasionado tanto por elas, em se adaptar a responder o que estava sendo posto, como também o próprio INEP não lhes deu um suporte adequado para que elas pudessem fazer suas análises sobretudo as críticas.

A avaliação externa é considerada pela Lei do Sinaes como essencial para a avaliação institucional, de forma a contribuir como um “[...] instrumento cognitivo, crítico e organizador das ações da instituição e do Ministério da Educação” (INEP, 2004, p. 2).

A avaliação externa é realizada para atos de autorização, credenciamento, recredenciamento e transformação de organização acadêmica (presencial) da IES. Dependendo do ato em avaliação, os critérios de nota (1 a 5) serão diferentes. De acordo com Frauches (2014), as avaliações de curso passaram a ser intensificadas desde a época do Provão.

Desde 2005 o modelo do instrumento avaliativo vem passando por ajustes⁹³. A última atualização foi realizada pela Portaria n. 92, de 31 de janeiro de 2014. O modelo do instrumento avaliativo é único para todos os graus do nível superior (tecnológico, bacharelado e licenciatura) e modalidades (presencial e a distância), bem como, é utilizado por todas as IES. Apesar de ser possível para as instituições não avaliarem determinados indicadores dos eixos, ainda assim é bastante homogêneo para todas as IES.

O instrumento em uso está dividido em eixos com seus respectivos indicadores está assim distribuído: planejamento e avaliação institucional (5

⁹³ Entre os modelos de Instrumentos (extratos) está o primeiro a ser implementado pela Portaria n. 4, 13 de janeiro de 2005 tratava exclusivamente de avaliação institucional para as Universidades, não citando assim outros tipos de IES e em seguida modificações ocorreram por meio de outras Portarias (Portaria MEC n. 300, 30 de janeiro de 2006; Portaria MEC n. 1.016, de 30 de outubro de 2007, e Portaria n. 1.264, de 17 de outubro de 2008). Até 2013 os Instrumentos de Avaliação Externa de Avaliação Institucional apresentam as 10 dimensões da autoavaliação e no qual cada dimensão possui indicadores. O Instrumento atual apresenta essas dimensões como alguns dos indicadores, algumas delas passaram por modificações de nomenclatura e foram desdobradas.

indicadores); desenvolvimento institucional (9 indicadores); políticas acadêmicas (13 indicadores); políticas de gestão (8 indicadores); e, infraestrutura física (16 indicadores).

A avaliação externa foi idealizada para a Lei do Sinaes em duas grandes etapas: visita *in loco* realizada pela Comissão de Avaliação Externa, que contribui para “[...] o autoconhecimento e aperfeiçoamento das atividades das IES, também traz subsídios importantes para a regulação e a formulação das políticas educacionais” (INEP, 2004, p. 2); elaboração do relatório sobre a IES a que a Comissão de Avaliação Externa deveria ter acesso nas IES, além do relatório de autoavaliação e outros documentos, que poderiam ser oriundos de outros processos avaliativos como dados derivados de Censo da Educação, Enade, Relatório da Capes, Currículo Lattes. Nesta segunda etapa, seria possível, ainda, fazer entrevistas e reuniões, além de outras atividades que fossem consideradas necessárias como visita as instalações da IES em foco de credenciamento, credenciamento e renovação de credenciamento. A maior parte dessas análises deveriam ocorrer de fato *in loco*. Os resultados seriam entregues às IES após a visita, por meio um relatório final, a ser emitido pelo e-MEC, que lhe atribui o CI (Conceito Institucional que podem variar de 1 a 5 seu valor).

A avaliação dos cursos de graduação (ACG) está exposta no art. 4º e tem por objetivo “[...] identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica” (BRASIL, 2004a, p. 2). Os atos da ACG são autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos. Dependendo do ato legal avaliativo, os pesos podem variar para cada dimensão a ser avaliada que consta no instrumento avaliativo. A partir da publicação da Portaria n. 1.741, de 12 de dezembro de 2011, existe um único modelo de instrumento de avaliação para todos os cursos, independentemente de grau superior, modalidade (presencial ou a distância) ou tipo de IES (CARDOSO, 2015).

Pela lei, o processo avaliativo do curso a ser realizado deverá utilizar “[...] procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais obrigatoriamente as visitas por comissões de especialistas das respectivas áreas do conhecimento” (BRASIL, 2004a, p. 2). A avaliação *in loco* atribuirá conceitos às dimensões

analisadas, eles estarão ordenados em uma escala com cinco níveis⁹⁴ e cada uma das dimensões e o conjunto das dimensões avaliadas formarão o Conceito de Curso (CC). Com exceção da autorização de curso, o restante dos atos legais tem pesos iguais.

A última atualização do instrumento foi realizada em 2015, definindo que o CC “[...] é calculado, pelo sistema e-MEC, com base na média aritmética ponderada dos conceitos das dimensões, os quais são resultados da média aritmética simples dos indicadores das respectivas dimensões” (INEP, 2015b, p. 2).

As dimensões e a quantidade de indicadores delas no instrumento da ACG são as seguintes: Organização Didática Pedagógica (27 indicadores); Corpo Docente e Tutorial (20 indicadores); e Infraestrutura (22 indicadores). Para cada dimensão, existem diversas fontes de consulta que serão utilizadas para que a comissão de avaliação possa mensurar como cada dimensão vem sendo executada. Em geral, entre as fontes consultadas está o PDI, o Relatório de Autoavaliação, o Projeto Pedagógico do Curso, Plano Ação Anual, as Diretrizes Curriculares Nacionais, o Formulário Eletrônico preenchido pela IES no e-MEC, as Políticas de Formação Docente etc.

O instrumento ainda traz os requisitos legais e normativos que são considerados itens regulatórios para cálculo do CC, no qual os avaliadores “[...] apenas farão o registro do cumprimento ou não do dispositivo legal e normativo por parte da instituição para que o Ministério da Educação, de posse dessa informação, possa tomar as decisões cabíveis” (INEP, 2015b, p. 41).

Os modelos dos instrumentos do sistema de avaliação do Sinaes referente a avaliação institucional e a avaliação de cursos que estão em uso, foram padronizados para todos os tipos de IES e de cursos. Essa decisão de implementação de redução e unificação dos instrumentos com vistas a padronização dos modelos (instrumentos) partiu do Governo Federal, sem uma ampla discussão com as IES mesmo que tenha havido chamadas públicas para análise dos instrumentos. Isso promoveu, mais uma vez, o engessamento tecnicista burocrático da avaliação, que, por meio de generalizações contidas nos instrumentos, preocupam-se sobremodo em aferir notas/conceitos para controle do sistema com a

⁹⁴ Os conceitos estão assim definidos atualmente: 1 (não existe) e 2 (insuficiente), 3 (suficiente), 4 (muito bom/muito bem) e 5 (excelente).

finalidade de fiscalizar, mas que podem estar gerando uma pseudoqualidade (CARDOSO, 2015).

Essa padronização impede em sua capilaridade a capacidade de discussões e de mudanças para proporcionar ganhos que melhorias possam ser feitas no *ethos* de cada instituição e de seus respectivos cursos voltados à aprendizagem e ao aperfeiçoamento; filtra também o fortalecimento de um dos princípios da formação do modelo do sistema avaliativo do Sinaes, sobre a importância da diversidade das IES, que possivelmente não serão aprofundadas nem por parte das IES nem por incentivo dos avaliadores; e avaliação formativa pode iniciar a tolher discussões que levariam a negociações de critérios.

Mesmo que aparentemente os instrumentos tenham brechas de questões/indicadores que possam não ser respondidas, por não atenderem ao perfil da IES avaliada em relação às suas especificidades, isso não os faz capazes de contribuir com uma análise mais detalhada da identidade da instituição ou de seu curso. Cardoso (2015, p. 122), ao tratar sobre a avaliação dos cursos, afirma que:

[...] O instrumento de avaliação de cursos, para a análise de todos os tipos de curso existentes no País, sejam eles bacharelados, licenciaturas, cursos superiores de tecnologia, no Nordeste, no Sul, com oferta presencial ou a distância também é único, o que prejudica sobremaneira a análise das identidades existentes em cada local e em cada curso [...].

Ao longo do tempo, o Sinaes vem perdendo o seu valor inicial como proposta de defesa de uma avaliação educativa formativa, que permite criar condições de discussão para promover melhorias e mudanças em uma comunidade acadêmica a partir do compromisso com a participação. Ao não conseguir se identificar com aquilo que está sendo avaliado, a instituição não se sente de fato representada e não participa efetivamente do desenvolvimento de uma cultura avaliativa. E, portanto, acaba muitas vezes se restringindo a preencher mecanicamente documentos para cumprir formalidades exigidas por um governo com forte viés de regulação e fiscalização. Daí que os mecanismos avaliativos impostos pelo governo, ao tentarem tornar as IES extremamente homogêneas em suas análises, não agregam valor à cultura da avaliação.

O Enade é considerado outro norteador do Sinaes em conjunto com outros que já foram supracitados, é um componente obrigatório nos cursos de graduação. Conforme o art. 5º, da Lei dos Sinaes, o Enade tem a principal atribuição de aferir:

[...] o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento. (BRASIL, 2004a, p. 2).

O Exame ocorre periodicamente em nível nacional e trienalmente, com um cronograma estabelecido e divulgado com antecedência pelo INEP, sob a orientação do Conaes. A IES deverá informar ao INEP a relação de alunos que estarão habilitados a participar da avaliação. Os alunos devem estar regularmente matriculados na IES. A não inscrição de discentes por parte da IES acarretará em aplicação das sanções previstas em Lei, como advertência, suspensão ou cassação.

É obrigatória a participação do aluno, podendo, segundo o art. 5º, §5º, ocorrer a dispensa de participação no dia da avaliação por meio de comprovações legais exigidas pelo MEC. A não participação do aluno poderá acarretar a suspensão de colação de grau. De acordo com a lei do Sinaes, participam os discentes habilitados que estejam no final do primeiro e do último ano da graduação. A avaliação será feita por aplicação de prova com questões específicas e gerais. As questões específicas a serem aplicadas devem estar coerentes com o tipo de curso escolhidos pelo INEP para serem avaliados. Os pesos gerais dos conceitos aplicados no Enade serão iguais para todos os cursos. Tem por objetivo aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação que farão parte da avaliação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências. É vedada, na divulgação dos resultados do Enade por parte do INEP, a nota individual de cada aluno que participou do processo avaliativo. A avaliação será expressa por meio de conceitos de 1 a 5, tomando por base padrões mínimos estabelecidos por especialistas das diferentes áreas do conhecimento (INEP, 2016b).

A publicação da Portaria n. 40, de 12 de dezembro de 2007, e sua republicação em 2010, a partir da introdução do sistema e-MEC, manteve em alguns dispositivos sobre o Enade da lei do Sinaes, como também fez modificações que foram consideradas por membros da comunidade acadêmica da Educação Superior uma distorção e uma ruptura da avaliação formativa proposta pelo Sinaes por parte do Governo Federal. A forma como está sendo executado o Sinaes, tendo o Enade como principal articulador do processo avaliativo, ocasionou mais perdas que ganhos. E isso de fato vem se concretizando, fazendo que as outras avaliações (interna e externa) fiquem em segundo plano.

Segundo Frauches (2014), o sistema de avaliação passaria a estar fragilizado, pois havia sido definido em lei que estaria sustentado por três pilares (Avalies, ACG e Enade), tendo a autoavaliação com instrumento inicial para realizar a avaliação formativa, no entanto agora, depois por decisão do MEC é ratificado pela presidência do governo um sistema apenas com um pilar (Enade).

O ministro Fernando Haddad, ao assumir o Ministério da Educação, no segundo mandato do governo Lula e no primeiro mandato do governo Dilma, faz que o MEC tenha, em 2006, uma função de supervisão do sistema de avaliação voltada à fiscalização regulatória com “a utilização dos resultados do Enade” (BAREYRO; ROTHEN, 2014, p. 69) e que, a partir de 2007, passa a política de avaliação⁹⁵ a ser balizada com a inserção dos indicadores e dos índices de qualidade (Conceito Enade, CPC - Conceito Preliminar de Curso; IGC - Índice Geral de Curso). O paradigma avaliativo para se conhecer a qualidade da educação nas IES passa a ser, então, norteado por esses indicadores e índices.

O Sinaes, mesmo mantendo os outros procedimentos e instrumentos inicialmente implementados, torna-se mais uma vez uma avaliação de caráter somativo e com fortes efeitos regulativos. Na compreensão de Rothen e Frauches (2012), Barreyro e Rothen (2014), INEP/Conaes/MEC implementaram essas novas diretrizes para a avaliação institucional sem promover uma ampla discussão com a comunidade acadêmica.

Na visão crítica de Dias Sobrinho (2010a); Cardoso (2015); e Barreyro e Rothen (2014); o governo retroagiu na condução da avaliação das IES, resgatando uma ideia de ranqueamento semelhante àquela praticada na época do ENC (Provão), entre 1996 a 2003, quando havia a tendência a avaliar em benefício de uma função controladora da eficiência da produtividade da educação nas IES. Na Lei do Sinaes, o Enade não tem o papel de balizador para definir a partir de conceitos valorados, que variam de 1,0 a 5,0 se a avaliação externa *in loco* na IES por parte avaliadores deveria ou não ocorrer, pois a visita *in loco* era de caráter obrigatório, sua realização independe do resultado dele. Segundo Barreyro e Rothen (2014, p. 69), referindo-se à Portaria n. 4, de 5 de agosto de 2008, art. 3º,

⁹⁵ O INEP, em Ofício Circular n. 000014, de 22 de janeiro 2013, ao solicitar que o cumprimento dos prazos de envio de informações ao Censo da Educação sejam obedecidos pelas IES, cita, no item 3 (de um total de 13 itens): “Ressaltamos ainda que os dados censitários serão utilizados em parceria com outras políticas públicas como o Enade, além da construção de indicadores como o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC)” (INEP, 2013, p. 1).

§1º, “se o conceito preliminar fosse satisfatório⁹⁶, a avaliação *in loco* poderia ser evitada”, isso, na compreensão dos autores, promove em relação a “a Lei do Sinaes sancionada” um desrespeito cometido por “um ato normativo de menor hierarquia jurídica: uma portaria”.

Considera-se, portanto, que esta ação não era algo de excepcional no gerencialismo dos atores públicos governamentais brasileiros, pois muitas vezes, a depender dos interesses e a quem eles beneficiam, encontram uma maneira de criar uma nova interpretação de um dispositivo legal conforme lhes convém. Frigotto (2007), ao analisar como se deu a formação e a promulgação da CF-1988, aponta que:

O processo constituinte afirma a democracia política com a promulgação da Constituição de 1988. Nele, de forma contraditória e ambígua, estão proclamados os horizontes para avançar na democracia social. Todavia, as forças conservadoras, uma vez mais, abandonam a constituição e a submetem, por decretos, medidas provisórias e artifícios jurídicos, a uma letra morta. (FRIGOTTO, 2007, p. 1137).

Ao se traçar um paralelo com a abordagem de Frigotto (2007) sobre o modo como a Constituição Federal Brasileira foi tratada, sendo ela o documento de maior relevância no ordenamento jurídico, social, político e econômico na condução da nossa nação, com que Barreyro e Rothen (2014) criticaram, percebe-se que isso já vem sendo algo praticado há um bom tempo no país.

Os desdobramentos do Enade também afetaram a autoavaliação em termos de ser colocada em segundo plano para análise do desempenho da Instituição. Ela havia sido pensada pela CEA e ratificada na Lei do Sinaes como o instrumento inicial que nortearia, a princípio, todo o sistema avaliativo e interagiria com outros instrumentos que haviam sido definidos para darem apoio à implementação, execução e controle deles, para que, em conjunto, formassem um sistema avaliativo formativo. Apesar de ser realizada e exigida legalmente, perdeu sua força como base do sistema avaliativo.

Os indicadores CPC e IGC⁹⁷ foram integrados equivocadamente ao sistema avaliativo para fortalecer a regulação com o Enade, visando ao controle da

⁹⁶ Se o conceito fosse a partir de 3 a visita da Comissão Externa não ocorreria inicialmente. Segundo Barreyro e Rothen (2014, p. 70): “Os processos de renovação de reconhecimento dos cursos que obtivessem conceito 5 seriam renovados por portaria; os que obtivessem 4 ou 3 poderiam pedir avaliação *in loco* para mudar seu conceito” (Portaria Normativa n. 4/2008; arts. 2º, 3º e 4º).

⁹⁷ Criado pela Portaria Normativa n. 12, de setembro de 2008. De acordo com o art. 1º, “[...] consolida informações relativas aos cursos superiores constantes dos cadastros, censo, avaliações oficiais

qualidade das IES. Esses indicadores passaram a dar “a fé pública” da qualidade dos cursos e da “qualidade” das instituições. A autoavaliação e os outros instrumentos tornaram-se meros documentos obrigatórios enviados ao INEP, para fazerem parte de um banco de dados do e-MEC. Sendo assim, passam a não agregar um valor relevante “[...] aos processos de credenciamento das instituições e renovação do reconhecimento dos cursos fica evidente o distanciamento da avaliação no Brasil do que propôs o Sinaes” (CARDOSO, 2015, p. 122).

Sem considerar as avaliações *in loco* e com consequências maiores para as instituições e seus cursos, os Indicadores de Qualidade (CPC, IGC e Enade) ditam as regras do jogo, definindo por estimativas estatísticas o destino das instituições e seus cursos. O Enade, representando atualmente 55%, e as respostas ao questionário do estudante, que representam 15%, definem a participação do estudante no cálculo do CPC em 70%, deixando as instituições reféns de um único teste final, que, se sofrer um boicote, por exemplo, põe a perder todo um trabalho realizado ao longo do curso, restando à instituição apenas a possibilidade de recorrer à justiça, por não existir um caminho aberto ao diálogo. (CARDOSO, 2015, p. 122).

Algumas Universidades apontam a insatisfação com os indicadores em seus documentos oficiais, entre as quais se encontra a Universidade Federal do Ceará (UFC). A CPA da UFC reporta, nos relatórios de autoavaliação, desde de 2011 a 2015, que, apesar de a instituição vir evoluindo no IGC, ela ainda não vem conseguindo obter melhores pontuações que a fizesse saltar da faixa 4 para a faixa 5. Considerando que:

Como no seu cálculo são considerados os cursos submetidos ao Enade, isto é, os resultados obtidos por estes no passado, induzir mudanças substantivas no IGC é algo penoso e muito difícil de ser obtido tão rapidamente. Além do mais, cumpre ressaltar, por oportuno, que há, atualmente, acentuada ênfase em algumas poucas questões respondidas pelos alunos no questionário socioeconômico, que se referem à dimensão física da IES, bem como aos aspectos didático-pedagógicos. Este segundo fator (a dependência excessiva do padrão de respostas dos alunos) enseja atividades de esclarecimento desse segmento universitário, que, dada a acentuada juventude e inexperiência, anseia por exercitar a visão crítica e combativa ao status quo universitário, muitas vezes de modo radicalizado. O intuito dessas atividades de esclarecimento e informações é induzir os

disponíveis no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) e na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O art. 2º descreve que “[...] o IGC será calculado com base nas seguintes informações: I - média ponderada dos Conceitos Preliminares de Cursos (CPC), nos termos da Portaria Normativa n. 4, de 2008, sendo a ponderação determinada pelo número de matrículas em cada um dos cursos de graduação correspondentes; II - média ponderada das notas dos programas de pós-graduação, obtidas a partir da conversão dos conceitos fixados pela Capes, sendo a ponderação baseada no número de matrículas em cada um dos cursos ou programas de pós-graduação *stricto sensu* correspondentes. § 1º A ponderação levará em conta a distribuição dos alunos da IES entre os diferentes níveis de ensino (graduação, mestrado e doutorado).

universitários acerca das suas respostas sobre a qualidade efetiva da dimensão física da UFC, bem como dos aspectos didático-pedagógicos dos respectivos cursos de graduação. (UFC, 2016d, p. 18).

Ao analisar o efeito dos ranques sob o prisma dos riscos referentes às técnicas mal elaboradas e políticas equivocadas que em geral os subsidiam, Almeida (2008); Dias Sobrinho (2010a); Rothen e Frauches (2012); Capelato; Leitão; Mendes (2012); Frauches (2014); Barreyro e Rothen (2014); e Cardoso (2015) consideram que promovem mais injustiças, rivalidades entre as IES, desvios de finalidades na formação em Educação Superior, devido à possibilidade de os indivíduos estarem sendo desviados de uma preparação emancipatória na sua formação profissional e cidadã para enfrentar exames técnicos que não trazem significados para a democratização, equidade e a inclusão do acesso e manutenção de sujeitos nas IES.

O MEC, de acordo com Dias Sobrinho (2010a, p. 215), em 2008, posicionou-se, ao adotar as práticas de ranques, justificando que elas já eram previstas na Lei do Sinaes e que muitos aspectos levantados pelo sistema avaliativo, principalmente no processo avaliativo interno e externo, foram considerados pelo INEP tendo o aval do Conaes. A avaliação institucional tinha aspectos subjetivos que dificilmente seriam operacionalizados para serem modelados em escalas objetivas em um tempo viável para darem respostas sobre o sistema avaliativo, mesmo existindo certa dificuldade inicial de operacionalizar o paradigma de uma avaliação formativa que não se limitava à “conformação de normas burocráticas-legais”.

Barreyro e Rothen (2014, p. 68) apontam que, entre as maiores dificuldades que o MEC teve desde a implementação até a execução do Sinaes, estava o represamento dos processos de credenciamento e reconhecimento de cursos devido às IES questionarem pagamento de taxas pelas IES privadas, para a realização desse processo pelo INEP e o “veto do Tribunal de Contas da União ao pagamento de pró-labore aos professores de dedicação exclusiva que faziam visita *in loco*”. Outros fatos que geram a morosidade em operacionalizar o processo avaliativo, foram: o número insuficiente de avaliadores disponíveis para fazer o processo de avaliação *in loco* em relação à quantidade de IES a serem avaliadas – em geral uma equipe de avaliação externa é formada por 3 avaliadores; a dificuldade das CPA de

elaborar o relatório de autoavaliação⁹⁸, apesar de ter havido treinamento para algumas comissões, este número foi insuficiente; e deficiências de comunicação entre o MEC, INEP e IES. De acordo com Barreyro e Rothen (2014), para que não houvesse descontinuidade do processo avaliativo, mesmo com atrasos, o MEC lançou várias portarias, entre elas, para que cursos fossem reconhecidos mesmo que provisoriamente para reconhecimento de diplomas.

O MEC não demonstrou interesse em traçar em conjunto com a IES soluções que não as levassem ao retorno de uma avaliação voltada para um paradigma avaliativo amalgamado em um processo somatório e extremamente regulatório que ocasiona um engessamento do modelo que foi proposto e de sua suposta falência. Mesmo que o governo não queira ainda assumir isso em relação ao perfil atual do Sinaes, para Cardoso (2015, p. 123), “Se a avaliação educativa, de natureza formativa, proposta pelo SINAES, pressupõe a formação de sentido, o que só é possível por meio do diálogo, podemos concluir que não há avaliação nesta prática utilizada atualmente [...]”.

O INEP vem fazendo, ao longo do tempo, modificações nos modelos dos instrumentos normativos de autoavaliação e de avaliação externa, sem diálogo pleno com as IES. Isto é, embora seja o responsável pelos instrumentos, e tendo respaldo administrativo e mercadológico do Conaes para a realização de debates, treinamentos e encontros, não vem permitindo mudanças dos modelos por outros atores. Enfim, esses modelos são impostos uniformemente para todos os tipos de IES, demonstrando desrespeito à diversidade das IES, senão observe:

Se a avaliação educativa, de natureza formativa, proposta pelo SINAES pressupõe a formação de sentido, o que só é possível por meio do diálogo, podemos concluir que não há O instrumento de avaliação de cursos, para a análise de todos os tipos de curso existentes no País, sejam eles bacharelados, licenciaturas, cursos superiores de tecnologia, no Nordeste, no Sul, com oferta presencial ou a distância, também é único, o que prejudica sobremaneira a análise das identidades existentes em cada local e em cada curso em especial. Embora este instrumento tenha sido modificado em março de 2015, o diálogo proposto pelo SINAES para refletir sobre as características do curso por meio do uso deste instrumento não ocorre. (CARDOSO, 2015, p. 122).

⁹⁸ O INEP emite notas técnicas e ofícios de cobrança para que as autoavaliações sejam enviadas, entre elas temos como exemplo: O ofício do INEP/MEC n. 000913, de 15 de abril de 2008, que solicita que as IES que não enviaram o relatório do ciclo de 2006 a 2008 o façam pelo sistema e-MEC até dia 30 de abril de 2008 ou encaminhem até dia 30 de junho de 2008; e a emissão de uma Nota Técnica, em 17 de fevereiro de 2009, que estabelece que o prazo da postagem do relatório de autoavaliação no e-MEC, deverá ocorrer a cada 30 de março do ano subsequente, inclusive o daquele ano.

Em consulta ao *site* do INEP, no que concerne à Educação Superior, na questão avaliação, ao pesquisar no menu suas ações para a realização de eventos, tanto voltados à comunidade acadêmica como com os representantes da CPAs das IES, para se discutir em todos os aspectos o Sinaes, resta notório que isso aconteceu de forma mais atuante até 2010.

Para Dias Sobrinho (2010b) e Cardoso (2015), as mudanças ocorridas não asseguraram a educação de qualidade como bem público que visa à construção de valores sociais, sociabilização do conhecimento e formação de sujeitos quer sejam como cidadãos, competentes e habilitados para assumirem os postos de trabalho com as práticas de regulação que estão vigentes. Isso porque estas fragilizam a avaliação no seu caráter educativo de diagnóstico de uma instituição na promoção de seu compromisso com a sociedade, por relacioná-la com metas políticas e econômicas que não contribuem, entre outros, para o exercício da democracia; reflexões sobre o engessamento curricular, desprofissionalização do magistério, desvalorização da autoavaliação; além da equidade do acesso e da permanência dos sujeitos, sobretudo oriundos das camadas sociais mais pobres do país nas IES.

2.4 Avaliação institucional

A avaliação institucional voltada para a cena política, assim como os espaços de sua interferência na educação, tem alcançado uma centralidade marcante, chegando a ultrapassar o âmbito da aprendizagem dos alunos. A questão é que se trata de um campo eivado de interesses diversos, nos quais algumas posturas competem aos profissionais da educação, e outras, aos tecnocratas.

A avaliação, de modo consequente, é levada a cumprir papel central na funcionalização econômica da Educação Superior, nos conceitos e metodologias mais apropriados ao mercado, especialmente nas funções operacionais e pragmáticas de capacitação técnica para os empregos que aos propósitos amplamente educativos de formação humana integral. (DIAS SOBRINHO, 2010a, p. 201).

O crescimento do número de instituições de Educação Superior no âmbito particular, bem como de cursos de natureza privada com diversificadas configurações e níveis de qualidade, tem sido a resposta à forte pressão social no

sentido de se ofertar um maior número de vagas nas Universidades e de se criar cursos ajustados às novas demandas da economia globalizada.

Consideramos que a aprendizagem da avaliação requer uma elevada condição de estratégia em seus processos de formação do corpo docente, o que inclui o exercício da autoavaliação e da avaliação por quem é de direito. Um professor já familiarizado com tais práticas está apto a bem ensinar e a realizar a avaliação dos seus discentes, tendo em vista que:

As mudanças sustentam-se em visões morais de melhora, ou seja, em valores, formas de convivência e escolhas que realizam as coletividades (e inclusive, nas omissões que realizam ativamente). Contrariar esse substrato é tentar ocultar a própria raiz da ação humana; mas assumi-lo supõe aceitar o debate e a discussão sobre o que significa, ao menos para a coletividade, para a comunidade e para a sociedade onde está situada, uma educação de qualidade. (ÂNGULO, 2007, p. 128).

Sempre que se incorporam novos atores no processo de avaliação da educação, provocam-se mudanças substanciais na forma de conceber a avaliação e na forma de praticá-la, principalmente quando se tomam a escola e seus atores e interlocutores preferenciais para oferecer subsídios para os dados obtidos. A aprendizagem passa a ser realçada como a expressão do reconhecimento dos diversos saberes dos atores envolvidos no processo pedagógico, desde que devidamente trabalhados para que não haja a reprodução de hierarquias, dado que isso só viria a potencializar ações no sentido de celebrar um contrato que:

[...] tem uma dimensão social, pois consiste na introdução de práticas de participação e negociação de interesses, no interior das organizações, tendo em vista a construção de acordos e compromisso para a realização de projectos comuns. No caso da educação pública, a contratualização interna tem como referência o projecto educativo e corresponde à construção social do 'bem comum' que fundamenta a prestação do serviço educativo. (BARROSO, 2006, p. 135).

Em relação à aprendizagem da avaliação institucional participativa, há que se revisitar e interrogar como os educadores têm sido sensibilizados para a problemática da avaliação e o quanto se dispõem a compartilhá-la com os demais atores sociais.

Nesse sentido, a avaliação tende a recuperar os referenciais de qualidade subjacentes ao processo e dos quais faz emergir contradições, hipóteses, vazios e avanços que são indispensáveis para o processo de tomada de decisão rumo ao desenvolvimento qualitativo do processo pedagógico.

Na medida em que os professores ganham voz e vez nos processos de qualificação da escola, aprendendo a construir uma rede explicativa para solucionar os problemas surgidos e formular estratégias de superação, ou mesmo para contestar o que se denota inconsistente, apesar de formalmente instituído, ocorre o fortalecimento das instituições de ensino.

Sempre que se verifique uma inconsistência entre as exigências formais estabelecidas e os recursos existentes, sobretudo daqueles cuja afetação está dependente da administração central (formais, materiais, de pessoal etc.), a ordem normativa estabelecida sairá enfraquecida e tornar-se-á, eventualmente, ilegítima, aos olhos dos subordinados. (LIMA, 2007, p. 61).

Por conseguinte, a avaliação se realiza no sentido de acobertar interesses fortemente antagônicos, que procuram legitimar uma concepção de qualidade que nem sempre é aquela detentora da pertinência social. Esta é mais uma razão para que a aprendizagem da avaliação amplie a visão dos educadores para além da aprendizagem dos seus alunos.

O envolvimento dos profissionais da escola torna-se uma estratégia em termos de reflexão sobre outro referencial de avaliação que seja capaz de envolver diferentes níveis de abordagem, contribuindo, assim, para uma visão de totalidade do fenômeno. É por meio dessa vivência que se consegue fazer uma contestação sobre as formas de aprender e ensinar como se avaliam os cursos de formação inicial e continuada.

De acordo com Ângulo (2007), a avaliação institucional é uma forma de contribuir para que os saberes dos diferentes atores participantes da escola sejam incorporados e reconhecidos como legítimos, intensificando as qualidades das trocas intersubjetivas que ocorrem na escola com motivação dos atores locais para as ações.

O manuseio dos processos de avaliação institucional nos ensina a desenvolver novo nível de análise, aquele de interpretar os números que são oferecidos pelo sistema, no sentido de se discutir a eficácia da escola. Essa aprendizagem auxiliar que desvele e problematize um determinado conjunto de alunos por meio de suas condições objetivas e subjetivas de vida, possibilita alcançar o êxito, enquanto outros caminham na direção do fracasso social e escolar.

A avaliação institucional está inserida na avaliação de um programa ou política pública em educação de um país, sendo considerada uma micropolítica, pois as relações em âmbito institucional (nível local) em relação aos seus movimentos de

gestão, conflitos, estilos de negociação, estratégias para o alcance de seus objetivos, influências e interferência na produção e aplicação de seus documentos oficiais por parte do corpo funcional. O que ocorre na instituição, sob todos os aspectos, contribui, ou não, para que os seus propósitos internos possam ser realizados, mas também fazem parte do dimensionamento de metas a serem concretizadas em um programa ou em uma política educacional maior, ao analisar e monitorar os resultados que vêm sendo obtidos.

A contextualização da avaliação institucional é vista, então, como parte de um sistema social e politicamente maior, em uma sociedade que, em determinados momentos, será analisada individual, mas não isoladamente, visto que existe uma relação maior com outros atores e demandas. Contudo uma instituição pode influenciar na ocorrência de mudanças, mediante ações executadas internamente.

Um exemplo disso é quando uma instituição escolar não consegue reduzir ou estabilizar a evasão escolar em comparação ao que se propõe como número de matrículas regulares existente no seu projeto pedagógico e no programa de governo. A gestão escolar, considerando o corpo acadêmico (professores e alunos) e o corpo técnico, inicialmente e durante algum tempo, poderia buscar implementar ações que, ao serem operacionalizadas, pudessem trazer resultados positivos, mas que não conseguissem reverter a situação, e se esse problema (altos índices de evasão) fosse extensivo a outras instituições, influenciado, assim, os resultados esperados de um programa ou de uma política.

Uma atitude governamental seria repensar alguns pontos da política posta. Caso uma instituição escolar tivesse conseguido reduzir e estabilizar o problema, esta poderia ser usada como modelo para que o governo repensasse o que ou como algo em um programa ou política poderia ser modificado.

Para Mainardes (2006), a análise de uma política educacional deve considerar a necessária articulação entre as perspectivas macro e micro. “Os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais” (MAINARDES, 2006, p. 49).

Assim sendo, fazemos referências aos processos micropolíticos, quando se tratarem dos processos desencadeados dentro da escola, enquanto os processos macropolíticos, aqueles que se referem às políticas sociais mais amplas, tal qual a

legislação nacional, por exemplo, que direcionam na esfera micro (escola) a condução dos processos pedagógicos.

Em se tratando da avaliação, os dados levantados institucionalmente em larga escala serão caracterizados como programas ou políticas *macro*, enquanto os dados colhidos pela instituição escolar consideram-se micro. Neste sentido, a análise macro corresponde ao estudo sobre a política de avaliação expressa nos documentos oficiais (portarias, decretos, leis), enquanto a análise micro corresponde às formas de avaliação interna, que foram surgindo para que se expandisse o nível de participação da comunidade escolar na gestão da escola, assim como a produção de informações que alimentassem os dados do sistema macro.

Por fim, a avaliação, apesar de servir como instrumento de controle, possui o compromisso ético de ser transparente em seu diagnóstico a partir de tudo o que foi levantado, de forma a contribuir, no futuro, com debates e com possibilidades de melhorá-la (MAINARDES, 2006).

A avaliação pode contribuir para um aprofundamento dos resultados da avaliação institucional, no sentido de compreender o que está por trás dos resultados da avaliação que pode estar ajudando ou não a atingir os objetivos de uma política educacional.

No capítulo a seguir, trataremos sobre o estudo da escola no qual foi realizada análises sobre as influências do Sinaes nas ações do IFCE, no Estado do Ceará

3 ESTUDO DA ESCOLA: CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este capítulo trata do estudo da escola “IFCE” no Estado do Ceará. A instituição analisada faz parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Governo Federal, que está regulamentada pela Lei n. 11.892/2008. A instituição atua em vários níveis e modalidades de ensino, ofertando à sociedade Cursos Técnicos, Tecnológicos, Bacharelados, Licenciaturas e Pós-graduação (especializações e mestrados). Na sua formação histórica, esteve mais direcionada para o Ensino Médio e o Técnico (profissionalizante) e, a partir da década de 1960, passou a ofertar ensino para o nível superior. Isso a levou a participar de ações por parte do Estado referentes à política educacional superior, entre elas, as questões voltadas para a avaliação. Atualmente, participa da avaliação de larga escala para a Educação Superior, seguindo, assim, as regulamentações, controles e orientações do art. 2º da Lei n. 11.892/2008 e da Lei n. 10.861/2004, conhecida por Lei do Sinaes.

O estudo da escola teve como principal foco para suas reflexões o objetivo geral desta pesquisa, que é analisar se o Sinaes (ferramenta de avaliação de Educação Superior nacional) apropriado para traçar um perfil dos Institutos Federais, cujo foco principal é o ensino técnico. A presente pesquisa, realizada entre o período de 2008 a 2016, possui natureza qualitativa, descritiva e exploratória tendo como percurso analítico para o estudo o trabalho com dados bibliográficos, documentais e entrevistas semiestruturadas. O marco temporal delimitado para as pesquisas bibliográficas e documentais foi de 2008 a 2015. As entrevistas semiestruturadas com membros da CPA do IFCE, do Setec e do INEP ocorreram entre 2014 a 2016. Porém, o período escolhido para aprofundamento da pesquisa não nos limitou a fazer reflexões e considerações somente sobre o período selecionado, visto que foi necessário fazer análises históricas e projeções de cenários a partir das tomadas de decisões que foram planejadas e implementadas dentro do marco temporal escolhido.

O percurso metodológico escolhido contribuiu com as análises e conclusões realizadas, tendo como fundamentação as categorias escolhidas: avaliação externa baseada na equiparação com as Universidades (gestão/autonomia, ensino, pesquisa e extensão) e avaliação interna (CPA - conflitos, informações e resultados e retorno dos resultados voltados à avaliação interna) tiveram como base para sua elaboração os eixos/indicadores/dimensões do Sinaes.

Como já foi dito na introdução, a conjugação das categorias permitiu nos tecer reflexões sobre o IFCE no que diz respeito à sua participação no processo avaliativo de larga escala da Educação Superior no Sinaes. Sendo assim, buscamos identificar os aspectos nos âmbitos interno e externo que apresentam limites e inadequações na construção de um modelo de avaliação realmente comprometido com a qualidade da Educação, sobretudo em instituições de Educação Superior com identidades e percursos bem diferentes em seus históricos educacionais.

O percurso metodológico construído para analisar essas categorias foram:

- a) A pesquisa bibliográfica: para fundamentar esta pesquisa, lançamos mão principalmente dos seguintes autores: Barreyro e Rothen (2014); Cunha (2011); Cardoso (2015); Dias Sobrinho (2010a); Frauches (2014); Lima (2007). Além disso, pautamo-nos nas pesquisas de Brezinski (2011); Menezes (2012); Issy (2012); Saboya (2015); e Floro (2016). No caso das duas últimas pesquisadoras, recentemente realizaram estudo no IFCE, no período de 2015 a 2016, que trazem nos seus *corpus* de pesquisa análises de práticas de gestão, CPA e legislação. E, por fim, analisamos o documento do INEP - Sinaes da concepção à regulamentação, que foi relevante, por abordar os princípios e as dimensões que fundamentaram a Lei dos Sinaes;
- b) A pesquisa documental foi realizada por meio de fontes primárias e secundárias. As principais fontes foram:
 - Documentos do IFCE (fonte primária): sete relatórios da Avaliação Institucional da CPA (2007-2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014 e 2015); um relatório de CPA do CEFETCE 2004-2006; dois relatórios de PDI do IFCE (2009-2013 e 2014-2018); um relatório de PDI do CEFETCE/IFCE 2005-2009; e seis relatórios de PAA referentes ao período de 2010 a 2014. Todos esses documentos citam o *Campus Fortaleza* (*Campus* sede da instituição) e, no caso da CPA, apresentam avaliações que são realizadas pela CPA Central e pela subcomissão. Estes relatórios do IFCE são considerados estratégicos para o desenvolvimento da instituição, pois suas informações e dados são fontes de análise da comissão externa de avaliação institucional do INEP nos atos credenciamento, credenciamento e credenciamento para mudança de organização administrativa. Foram também analisados outros documentos internos, como a Resoluções, a ferramenta eletrônica IFCE

em números, as atas de 2010 a 2013, o edital 2015 do Programa de Bolsa IFCE internacional, a Minuta de PPI, os Relatórios de Gestão e Documento de Pauta de Negociações – Greve 2012 – Sindsifce. No que se refere às dificuldades dos documentos internos do IFCE como atas, ofícios, memorandos e avaliações, nem todos foram localizados fisicamente e também não constam no sítio eletrônico do IFCE. A ferramenta *IFCE em números* estava ainda em fase de implementação, tendo dados ainda sendo paulatinamente inseridos no sistema. Por exemplo, os documentos trazem dados por vezes divergentes ou incompletos. Os relatórios de avaliação institucional têm diferenças nos indicadores apontados devido a mudanças, ao longo do tempo, das Portarias do MEC, que tratam do Extrato de Avaliação Externa de Avaliação Institucional das IES, presente na composição do Instrumento de Avaliação Externa. Portanto, referente a essas diferenças de extratos, citaremos a dimensão ou o indicador da época de cada relatório. Atualizações em resoluções e portarias para atender às exigências da CGU/CE e MEC. A CPA - Comissão Central e a subcomissão de Fortaleza não disponibilizam documentos que fazem parte da formação de sua “memória” na biblioteca da instituição. A sala da CPA que funciona na biblioteca estava geralmente fechada, segundo relatos de servidores da biblioteca, só funcionava em dias de reuniões, porém não sabiam precisar os dias de reuniões e nem havia aviso na porta sobre esses dias e horários de funcionamento. Um dos motivos, segundo os servidores da biblioteca, era também que os membros da CPA desenvolviam outras atividades no *Campus* ou em outros *campi*. De acordo com membros da CPA, só é utilizada em dias de reunião. As avaliações impressas nos períodos de 2004 até 2010 não estavam disponíveis para consulta no acervo central da biblioteca. E o acesso ao arquivo morto estava temporariamente suspenso em virtude do número reduzido de servidores que estavam ocupados realizando atividades restritas e cotidianas;

- Legislações educacionais voltadas à Educação Superior e aos Institutos Federais: Lei n. 10.861/2004; Lei n. 11.892/2008; Lei n. 12.772/2012; Roteiro de Autoavaliação Institucional de 2004, Portarias

de Extrato de Avaliação Externa de Avaliação Institucional das IES, como a Portaria MEC Portaria MEC n. 1.264/2008 e a Portaria MEC n. 92/2014⁹⁹; e outras legislações (fontes secundárias). As dificuldades encontradas foram para separar os documentos mais relevantes que contribuíssem para compreender a avaliação em larga escala, a criação dos Institutos Federais e a equiparação com as Universidades Federais, pois o Estado, ao longo dos anos, realizou muitas atualizações e lançou muitas legislações. Outra grande dificuldade foi localizar atas, ofícios e memorandos em arquivos físicos ou eletrônicos do INEP, SEMTEC e do Ministério do MEC referentes aos períodos de 2003 a 2009. Para esse fim, foi realizada uma visita à biblioteca do INEP em Brasília - DF no mês março de 2015;

- Documentos oriundos de Órgãos do Governo Federal que fazem o controle de regulação do Institutos Federais (fontes secundárias): O Relatório de Avaliação para ato regulatório de credenciamento do INEP referente ao IFCE (documento que tem como base os indicadores descritos na Portaria MEC n. 92/2014) e Relatórios da CGU/CE de auditoria anual de contas¹⁰⁰ dos períodos de 2013 e 2014. No que se refere as dificuldades da busca de alguns desses documentos nem todos estes documentos foram localizados fisicamente e também não constam no sítio eletrônico do IFCE;

- c) Entrevistas (fontes primárias e secundárias): as entrevistas semiestruturadas feitas com membros da CPA do IFCE, do Setec e do INEP entre 2014 a 2016, foram com o intuito de realizar coleta de dados inerentes às ações e atividades voltadas principalmente ao Sinaes. Todos os entrevistados solicitaram que as entrevistas não fossem gravadas, mas

⁹⁹ Tratam dos extratos do Instrumento de Avaliação Institucional que subsidia os atos de credenciamento, credenciamento. E no caso da Portaria MEC n. 92/2014 inclui o caso transformação de organização acadêmica (presencial) (BRASIL, 2014b). A Portaria MEC n. 1.264/2008 mesmo estando revogada (BRASIL, 2008b), vem sendo utilizada pelo IFCE como base desde 2010 a 2015 nos Relatórios de Avaliação Institucional. As portarias encontram-se, respectivamente, nos Anexos B e C.

¹⁰⁰ Entre os itens auditados/avaliados que constam no Relatório de Auditoria de Contas baseado no TAMC para o IFCE da CGU/CE, no ano de 2012, estão: conformidade das peças, resultados quantitativos e qualitativos da gestão, indicadores de pessoal, gestão de pessoas, cumprimento das determinações/recomendações do TCU e cumprimento das recomendações da CGU (CGU/CE, 2013). Em 2014, foram auditados: "Alunos matriculados em relação à força de trabalho (Meta 3), Pesquisa e Inovação (Meta 14) e Projetos de Ação Social" (CGU/CE, 2014, p. 88).

a maioria respondeu aos questionamentos feitos por *e-mail*. As informações adquiridas mediante as respostas abertas foram transcritas ou narradas pela pesquisadora. Os membros da CPA foram denominados de CPA1, CPA2, CPA3, CPA4, CPA5, CPA6 e CPA7. Os membros do INEP foram denominados INEP1 e INEP2 e o membro do Setec, Sentec1. Ao total, foram entrevistadas dez pessoas, das quais quatro eram do gênero feminino e seis, do gênero masculino.

A entrevista com membro do INEP em Brasília foi agendada por *e-mail* e enviado uma solicitação de sondagem para levantamento de dados (Cf. Apêndice A). No dia da entrevista, foi solicitado na recepção do INEP o desligamento de todos os equipamentos eletrônicos. *In loco*, foram entrevistados dois servidores. Para o membro do Setec, foi enviado um roteiro e foi agendada entrevista no Órgão do Setec em Brasília-DF, contudo, devido à troca de Ministros da Educação no governo Dilma na época, o membro do Setec teve que desmarcar a entrevista; apesar disso, concedeu entrevista por telefone e respondeu o roteiro por *e-mail* (Cf. Apêndice B). Do IFCE, foram entrevistados sete servidores, membros de CPA (Central e da subcomissão do *Campus* Fortaleza). Nas reuniões, com a maioria desses servidores, tivemos acesso a documentos oficiais do INEP, SEMTEC e Setec enviados para o IFCE e à leitura de atas e ofícios internos. Fizemos cópias somente dos documentos do governo (INEP e do MEC). Alguns responderam os questionamentos por telefone ou por *e-mail* (Cf. Apêndice C). É importante destacar que esses servidores eram difíceis de localizar, devido às suas atividades laborais e à distância entre os *campi*, visto que alguns trabalham em escolas diferentes. Nos roteiros constam perguntas que foram feitas para cada tipo de organização.

Todo esse percurso metodológico levou-nos à compreensão das categorias que apresentamos a seguir.

3.1 Avaliação externa

Essa categoria é investigada a partir das limitações da equiparação dos Institutos Federais com as Universidades Federais, cuja qualidade é aferida por um modelo padronizado criado por atores externos aos Institutos Federais. A equiparação é vista sob o ponto de vista administrativo e gera uma expectativa de que o ensino, a pesquisa e a extensão ocorram em parâmetros similares aos das

Universidades, embora evidenciem-se indícios de que esta é uma equiparação apenas parcial. A análise dessa categoria foi então dividida em três partes: gestão administrativa e pedagógica; autonomia administrativa e financeira; e políticas acadêmicas: ensino, pesquisa e extensão.

3.1.1 Gestão administrativa e pedagógica

Iniciando as análises dessa categoria, tomando por base a Lei n. 11.892/2008, em seus arts. 6º, 7º e 8º – nos *caputs* e incisos que estão expostos no Quadro 4 – consideramos que existe inadequação na utilização da lei do Sinaes para avaliar os Institutos Federais, mesmo que o art. 2º da lei trate de regulação, avaliação e supervisão, por serem equiparados às Universidades Federais.

Quadro 4 – Finalidades e objetivos da Lei n. 11.892/2008

Seção / Artigo	Caput / Inciso
II Das Finalidades e Características dos Institutos Federais – art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características	I - ofertar Educação Profissional e tecnológica, em todos os níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas a atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; II - desenvolver a Educação Profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; III - promover a integração e a verticalização da educação básica à Educação Profissional e Educação Superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
Seção III – Objetivos dos Institutos Federais art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:	I - ministrar Educação Profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; [...] II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da Educação Profissional e tecnológica; III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade; IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da Educação Profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos; [...]
Seção III – Objetivos dos Institutos Federais - art. 8º.	No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea b do inciso VI do caput do citado art. 7º.

Fonte: Adaptado da Lei n. 11.892/2008 (BRASIL, 2008a).

O Quadro 4 nos permite considerar que os Institutos Federais têm, no seu histórico, o desenvolvimento da educação voltado ao ensino profissional técnico, e isso é ratificado na lei de criação da Rede e dos Institutos Federais, em relação à importância de se manter a oferta em maior proporção do que nos outros níveis e modalidades. A exceção a esse dispositivo legal está prevista quando se prova que “há mais demandas sociais pela formação superior” (BRASIL, 2008a, p. 45).

Ao se fazer uma análise que envolve a Lei do Sinaes e a Lei n. 11.892/2008, percebemos que os discentes do nível técnico têm suas demandas apresentadas nos PDI do IFCE e do *Campus* Fortaleza desde 2004 até 2014, porém não se evidenciou em nenhum PDI e Relatório de Avaliação Institucional de CPA que os alunos dos cursos técnicos tenham participado de uma avaliação institucional nos moldes ou semelhante à que é feita pelo Sinaes para conhecer demandas ou críticas sobre a instituição.

As únicas citações de participação de alunos de cursos técnicos para fazer parte como membros da comissão central está no Relatório de PDI do CEFETCE 2004-2006 (CEFETCE, 2007) e no Relatório de Avaliação da CPA 2013 (IFCE, 2014a). Nos outros relatórios isso não foi evidenciado, apesar de ter representantes nas comissões de discentes. Esse fato pode fragilizar a relação do corpo discente técnico com a instituição, pois esses alunos não são ouvidos, isto é, a situação e a demanda desses alunos não são levadas em consideração por via de um processo avaliativo mais amplo.

Todos os relatórios de Avaliação Institucional da CPA do CEFETCE e IFCE de 2004 a 2015 apresentam apenas participação de alunos de Cursos Superiores como pesquisados. Segundo Saboya (2015, p. 57):

Em 2013, os estudantes de cursos técnicos e superiores passaram a avaliar aspectos relativos ao curso, referentes à organização didático-pedagógica e infraestrutura. Este processo de avaliação específico dos cursos, instituído a partir de decisão conjunta da CPA e das Coordenações de Curso [...].

Essa informação de Saboya (2015) é ratificada no Relatório da CPA de 2013. Porém, na metodologia não diz como eles foram avaliados, visto que somente está exposto no documento a relação de cursos que foram avaliados que

são cursos do nível superior. Na apresentação dos resultados, também só constam dados do nível superior.

Surpreendentemente os alunos do nível superior, passam a representar todos os alunos da instituição, sem que os dados e as possíveis demandas dos cursos técnicos fossem agregados aos resultados da avaliação institucional. Vale lembrar que os cursos técnicos são a razão primeira da criação dos Institutos Federais.

Consoante todos os membros de CPA1 a 7, “tudo vem sendo realizado conforme a Lei do Sinaes e exigências do INEP”. Os entrevistados do INEP1 e 2 disseram que “O INEP segue as diretrizes e recomendações do Conaes e do Ministério da Educação, tendo por base a legislação (lei, decretos e portarias)”. Segundo Sentec1 afirmou, “[...] todo o processo de avaliação é conduzido pelo INEP/MEC, tendo por base as legislações pertinentes. Caso se faça necessário, o INEP aciona o Setec para tratar de assuntos ligados ao Sinaes nos Institutos Federais. Em geral, as atividades (envios de relatórios e dados) entre os órgãos do MEC (INEP, Seres, Setec, SESu) acontecem por sistema eletrônico”. Todos os entrevistados demonstram estar cientes da obrigatoriedade de aplicação do Sinaes nos Institutos Federais e como ele deve ser conduzido.

Em relação à citação sobre participação dos discentes dos cursos técnicos como parte da amostra no Relatório de 2013, a maioria dos entrevistados da CPA (60%) considerou que se tratava das informações gerais da instituição do perfil dos alunos relativas a ensino, pesquisa e extensão. Os entrevistados (CPA4, 5 e 7) disseram que “desconheciam a participação de alunos do técnico na autoavaliação de 2013”. O CPA6 relatou que sabia que houvera a participação, mas não sabia o porquê, visto que não tinham familiaridade na época com as atividades da CPA. Para o INEP1, “[...] as IES têm autonomia nos seus relatórios e podem incluir dados dos cursos técnicos e outros dados no perfil da instituição. Devem informar no Relatório de Avaliação Institucional e no Censo da Educação Superior dados de acordo com a Lei dos Sinaes e legislações ligadas a elas”. Mas desconhece Institutos Federais que avaliem no Sinaes os discentes dos cursos técnicos. No caso os alunos dos cursos técnicos, poderiam fazer parte da amostra que pesquisa a sociedade. O INEP2 ratificou desconhecer institutos que avaliam o nível técnico. O Sentec1 disse: “Quem trata do processo de avaliação do Sinaes é

o INEP; se existir algo que seja necessária a participação por parte do Setec, o INEP entrará em contato”.

A aplicação da avaliação institucional da CPA está de acordo com a Lei do Sinaes, contudo, podemos afirmar que, ao fazer isso, o Governo Federal, via INEP/Conaes/MEC não observa alguns dos princípios¹⁰¹ que eles próprios defendem, na concepção do Sinaes e na Lei do Sinaes, a Globalidade, a Legitimidade e o Respeito à identidade e à diversidade institucionais em um sistema diversificado.

O conceito de *Globalidade* “vale” para qualquer sistema avaliativo, não somente para o “nível superior”. Esse princípio defende a participação de toda a organização, ressalta também a importância de se envolver cursos, programas, comunidade, docentes, alunos (INEP, 2009, p. 99).

O princípio da *Legalidade* afirma que a “avaliação não é uma questão técnica”. É também um forte instrumento de poder, pois sua dimensão política e ética ultrapassa largamente a sua aparência técnica, muitas vezes, apresentada como se fosse neutra (INEP, 2009, p. 100).

O princípio que rege o *respeito à identidade e à diversidade institucionais em um sistema diversificado* apregoa que “[...] cada instituição tem sua história e constrói concretamente suas formas e conteúdos próprios que devem ser respeitados” (INEP, 2009, p. 98). Por este princípio, ao reportar o período histórico em que o Sinaes estava sendo implementado, em 2004, estabeleceu-se a defesa ao respeito porque havia uma “crise de identidade da Educação Superior”, em virtude da qual era preciso, por parte das IES, esforços de união para superar os desafios em conjunto, com uma avaliação educativa formativa e regulatória (INEP, 2009, p. 98).

O IFCE, devido às decisões estratégicas da sua gestão em cumprir com exigências legais do INEP para o nível superior, também não contribui para efetivação desses princípios, pois foi levado a não construir uma avaliação institucional global baseada na sua diversidade, ao não apresentar as vozes dos alunos dos cursos técnicos, não os levando a um processo de empoderamento das decisões da escola. Em geral, isso ocorreu em todos os Institutos Federais no

¹⁰¹ Princípios e critérios da concepção à regulação do Sinaes: Educação como direito social e dever do Estado; Valores sociais historicamente determinados; Regulação e controle; Prática social com objetivos educativos; Respeito à identidade e a diversidade, institucionais em um sistema diversificado; e Continuidade (INEP, 2009).

Brasil, pois consideraram somente o dispositivo da Lei n. 11.892/2008, art. 2º, a ser operacionalizado como fundamento para o processo avaliativo das escolas, como influência às tomadas de decisão de uma gestão.

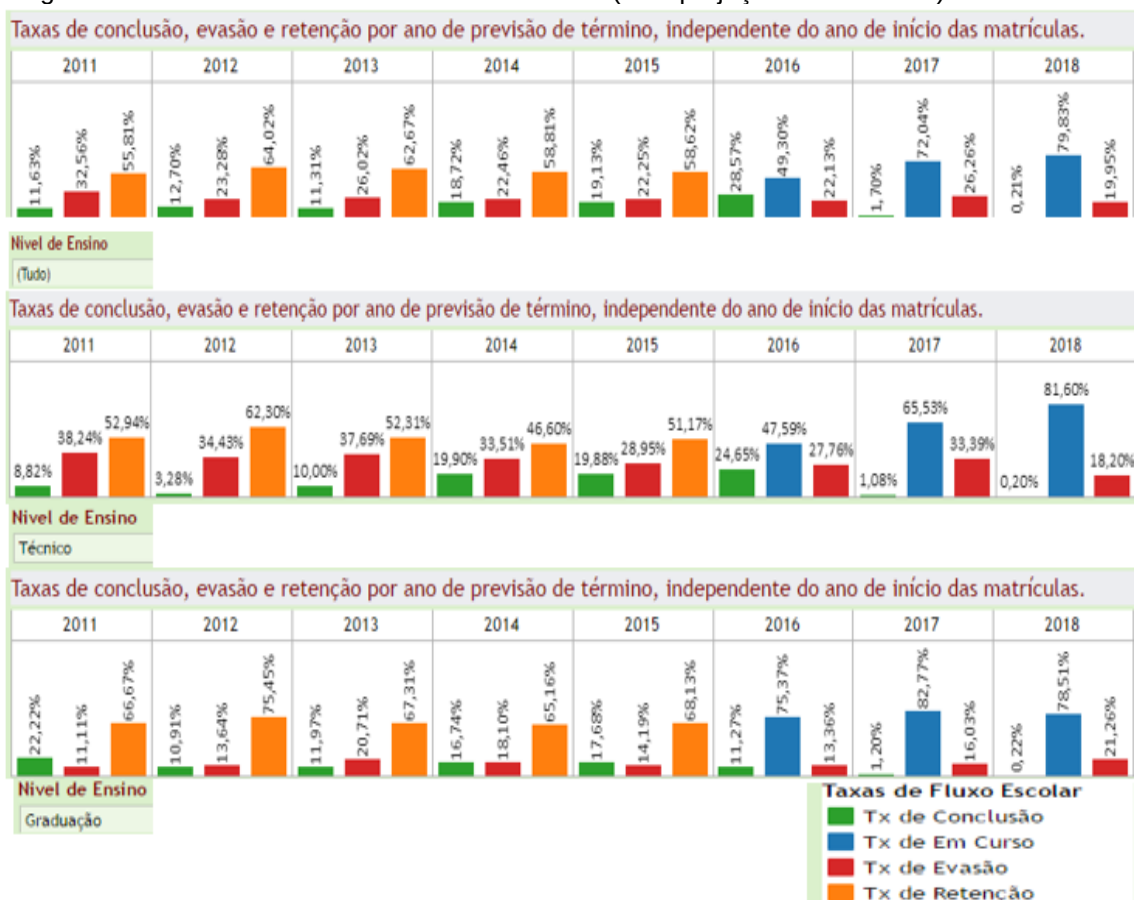
Em outros Institutos Federais do Brasil, a mesma situação do IFCE vem ocorrendo em relação ao modelo de avaliação institucional não ser aplicado a toda comunidade acadêmica para fins de uma macro análise sobre a política educacional tanto do Estado como dos Institutos Federais. Brezinski (2011), Menezes (2012) e Issy (2012), ao tratarem em suas pesquisas sobre a relação da gestão institucional nos IFs e a Lei do Sinaes, apontam em suas conclusões que a avaliação institucional dos IFs pesquisados deveria ser mais abrangente, isto é, incluir toda a comunidade acadêmica no processo avaliativo do Sinaes.

Consideramos, então, que essa falha se deve à formulação do diploma legal que rege os Institutos Federais, pois a avaliação ficou restrita a apenas uma parcela da comunidade acadêmica, não promovendo a equidade e a democracia. Mesmo que o INEP, MEC e o IFCE, em relação ao nível técnico, possam ter outros mecanismos de processo avaliativo para esse público, não é tão complexo como o realizado pelo Sinaes. Sendo assim, não se justifica o Sinaes para esse modelo de IES de forma integral na avaliação institucional.

Isso reflete uma visão parcial da conjuntura, uma vez que, ao tomarmos como exemplo as taxas de evasão e retenção do nível técnico (Figura 9), identificamos que as ferramentas da instituição que tratam desses dados ainda são incipientes. Ora, o monitoramento do perfil do nível superior feito pela lei do Sinaes pode dar respostas mais rápidas ao controle e soluções para a evasão e retenção. No caso do nível técnico, como debelar taxas de evasão e retenção, se nem o perfil nem suas demandas são conhecidos por uma avaliação institucional?

Recentemente, já no final do ano de 2015, o IFCE implementou uma ferramenta de gestão chamada de “IFCE em números”, que pode contribuir com várias decisões, mas não substitui uma avaliação global da instituição.

Figura 9 – Taxas de fluxo escolar de 2011 a 2018 (com projeção 2016 a 2018)



Fonte: Adaptado do IFCE em números (IFCE, 2016b).

Ao investigarmos a evasão nos últimos quatro anos, utilizando principalmente o Relatório do PDI (2014-2018), o Relatórios da CGU/CE, a Portaria MEC n. 92/2014, a Portaria MEC n. 1.264/2008, os Relatórios da CPA, o Relatório de credenciamento do MEC, fizemos os seguintes levantamentos para tecermos nossos comentários.

Ao fazer uma análise sobre os resultados no IFCE do indicador 3 do TAMC (Relação Força de Trabalho/Aluno)¹⁰² a respeito da evasão na Instituição, o relatório da CGU/CE de 2014 faz a seguinte recomendação: “Recomendação 4: Desenvolver plano de ação para combater a evasão nos diversos *campi* do IFCE, bem como

¹⁰² Alcance da relação de 20 alunos regularmente matriculados nos cursos presenciais por professor, considerando-se, para efeito deste Termo de Acordo de Metas e Compromissos, os alunos dos cursos técnicos de nível médio (integrado, concomitante e subsequente), Proeja, cursos de graduação (CST, licenciatura, bacharelado), de pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*) e de Formação Inicial e Continuada, em relação a todo quadro de professores ativos na Instituição. Para o cálculo desta relação, cada professor de 40 horas será contado como 01 (um) professor e cada professor de 20 horas será contado como meio; O número de alunos dos cursos de Formação Inicial e Continuada será corrigido pela multiplicação da carga horária semestral do curso, dividido por 400 horas (BRASIL, 2010).

estudo das causas que levam à baixa procura de candidatos por determinados cursos e sua efetiva regularização” (CGU/CE, 2014, p. 94).

Entre as exposições de manifestação (defesa) da PROEN para minimizar a evasão no Relatório da CGU/CE de 2014, encontra-se que:

[...] a PROEN vem realizando um estudo dos quantitativos de inscritos nos processos seletivos de alunos. Esse estudo poderá levar a conclusões e decisões de encerramento de um determinado curso para redirecionar a força de trabalho para um novo curso. Essa correção melhorará a relação Força de Trabalho/Aluno. Para esse estudo estamos utilizando o sistema informatizado da PROEN (SisPROEN) para plotar os gráficos e relatórios do interesse pelos cursos. O sistema já está gerando os gráficos dos cursos superiores e os dados dos cursos técnicos estão sendo lançados. (CGU/CE, 2014, p. 94).

Entre os objetivos do PDI 2014-2018, constam: “Reduzir as taxas de evasão e retenção de alunos - Objetivo (AL_03)”, sendo feito o acompanhamento pelo indicador 01, “Índice de Evasão Escolar”, com meta de redução de 10% ao ano, assim distribuídos nos seguintes anos: 2014 (25%), 2015 (20%), 2016 (10%), 2017 (10%) e 2018 (10%). A descrição desse objetivo é: “Aumentar o índice de permanência e êxito dos alunos através de fortalecimento e reestruturação do planejamento, acompanhamento e avaliação das ações pedagógicas” tendo, entre suas quatro iniciativas estratégicas, [...] “elaborar diagnóstico para detectar as principais causas da evasão (Meta 1) e ampliar as ofertas de bolsas de ensino, pesquisa e extensão (Meta 2)” (IFCE, 2014c).

A comissão externa de avaliação institucional, em 2015, considerou que o IFCE vem buscando minimizar a evasão escolar tanto para o nível técnico como para o superior, que tem entre suas estratégias:

[...] nivelamento através da oferta de disciplinas básicas no primeiro período dos cursos, tanto para os de nível técnico quanto superior; Oferta de cursos básicos das disciplinas onde são constatadas as maiores dificuldades de aprendizagem; oferta de cursos de extensão para complementação dos estudos [...], cujo objetivo maior é ampliar as condições de permanência dos jovens no ensino técnico e superior da rede pública federal. (BRASIL, 2015a, p. 50)

Os relatórios de avaliação institucional da CPA (2010 a 2013) que apontam informações sobre a evasão, o fazem de forma sucinta e não procedem à análise de sustentabilidade financeira¹⁰³, denominada na época no instrumento de avaliação

¹⁰³ A Portaria n. 1.264 de 17 de outubro de 2008 define no extrato do instrumento para a avaliação externa de instituições de educação superior referente à dimensão Sustentabilidade financeira,

externa como Dimensão 10. O relatório da CPA 2013, ao reportar o Programa Petrobrás de Formação de Recursos Humanos (PFRH), expõe que:

O programa tem como objetivos fomentar a formação dos alunos dos cursos técnicos do Instituto Federal do Ceará, estimular o desempenho dos alunos, reduzir a evasão e retenção escolar e despertar o interesse da mão de obra técnica para o setor de petróleo, gás, energia e biocombustíveis. (IFCE, 2014a, p. 54-55).

As considerações tecidas pela Comissão Externa do MEC foram relevantes, demonstrando que a instituição vem buscando executar soluções para os problemas de evasão que foram evidenciados pelo relatório da CGU/CE (2014), apontando, ademais, que as estratégias da gestão para o assunto em questão podem ser percebidas para todos os níveis de ensino.

Porém, ao observarmos a Figura 8, em relação às metas pretendidas no PDI 2014-2018, de redução de 10% ao ano da taxa de evasão, consideramos que ainda não houve eficiência¹⁰⁴ por parte do IFCE. Ao compararmos os anos de 2014 e 2015, os resultados das taxas de evasão são, respectivamente, de 22,46% e de 22,25%, demonstrando que nem as taxas de evasão previstas e nem uma redução substancial delas ocorreram, conforme PDI 2014-2018.

No que se refere ao nível técnico, as taxas de evasão são bem maiores. Ao fazermos uma comparação entre os dois níveis referentes aos anos de 2014 e de 2015, no nível técnico em 2014 foi de 33,51% e no nível superior foi de 18,10%. Já em 2015, o nível técnico foi 28,95% e o nível superior foi de 14,19% (Cf. Figura 8). O INEP vem acompanhando a evasão por meio do Relatório Panorama da Educação (INEP, 2016c), mas ao longo do tempo não lançou nenhum indicador nos seus instrumentos de avaliação do Sinaes que avaliasse nos Institutos Federais essa problemática para os cursos técnicos, visto que somente se preocupa em avaliar o nível superior.

tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior (dimensão 10) os seguintes indicadores: “10.1 Coerência da sustentabilidade financeira apresentada pela IES com o estabelecido em documentos oficiais; 10.2 Sustentabilidade da instituição e políticas de captação e alocação de recursos; e 10.3 Políticas direcionadas à aplicação de recursos para programas de ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2008b, p. 3).

¹⁰⁴ É denominado pelo TAMC que o Índice de eficiência da Instituição Alcance da meta mínima de 90% de eficiência da Instituição no ano de 2016, com meta intermediária de no mínimo 75% no ano de 2013, medida semestralmente, definindo-se aqui que, o índice de eficiência da Instituição será calculado pela média aritmética da eficiência de cada turma, medida pela relação entre o número de alunos regularmente matriculados e o número total de vagas de cada turma, sendo que este total de vagas é resultado da multiplicação das vagas ofertadas no processo seletivo pelo número de períodos letivos para cada uma dessas turmas (BRASIL, 2010, p. 3).

Percebemos que as avaliações institucionais da CPA de 2007 a 2015, não indicam nenhuma análise crítica ou acompanhamento contundente da taxa de evasão do nível superior, tanto em relação ao que está sendo levantado no ano pesquisado para compor o relatório anual da CPA como também ao que diz respeito ao atingimento de metas do PDI. Em geral, apenas esses relatórios CPAs vêm apontando dados (IFCE, 2010a, 2011a, 2012a, 2013b, 2014a, IFCE, 2016b).

No caso de acompanhamento para avaliação dos dados de evasão dos cursos técnicos, a gestão institucional faz por outros meios para seu controle interno e do TAMC.

Os Instrumentos de Avaliação Externa não contêm nenhum indicador que contemple especificamente evasão. Os indicadores do Instrumento de Avaliação Externa atual (Portaria MEC n. 92/2014) podem, de alguma forma, contribuir para a análise e acompanhamento de evasão, entre os quais estão: missão institucional, metas e objetivos do PDI (2.1); coerência entre o PDI e as atividades de ensino de graduação e de pós-graduação (2.2); políticas de ensino e ações acadêmico-administrativas para os cursos de graduação; políticas institucionais e ações acadêmico-administrativas para a pesquisa ou iniciação científica, tecnológica, artística e cultural (3.4); programas de atendimento aos estudantes (3.9); e sustentabilidade financeira (4.5). Outros indicadores até poderiam ser usados para a CPA fazer análises sobre evasão tanto para o nível técnico como para o nível superior, como o indicador sustentabilidade financeira (4.5). No entanto, há de se questionar se esta análise corroboraria com o combate à evasão no nível técnico, visto que não há proposta no instrumento de uma análise das políticas de ensino e ações acadêmico-administrativas para os cursos de nível técnico. Consideramos que isso não se consolidaria em uma análise eficiente e que pudesse trazer melhorias nas estratégias do IFCE.

O histórico da formação do Conaes apresenta como o Sinaes foi concebido e quem estava envolvido na Comissão Especial de Avaliação de sua criação¹⁰⁵, evidenciando que a maioria dos membros fazia parte das Universidades Federais, não havendo participação de representantes do CEFET. O INEP1 e 2 consideram

¹⁰⁵ A formação da comissão do Conaes proposta inicialmente foi de treze membros no qual assim divididos: cinco especialistas em avaliação universitária ou gestão universitária; três representantes de organizações representativas dos segmentos universitários e cinco representantes do MEC (Capes, SESu, INEP, SEMTEC e Seed) (BRASIL, 2016a).

que “pode ter sido uma coincidência a composição ter sido majoritariamente do CEA ter sido composta de professores das Universidades Federais”.

Entretanto, vale ressaltar que o CONCEFETs participou de audiências públicas na criação do Sinaes, porém sem voz na comissão. Isso demonstra que o modelo que estava sendo formulado e depois proposto, tinha mais características para ser aplicado em Universidades públicas, visto que o perfil dos membros da CEA se adequava a elas. Somente após a criação do Sinaes, um representante do Semtec foi convocado para participar do 1º Conaes.

As bases para a estruturação da lei do Sinaes, quando criada, foram as vivências administrativas e pedagógicas, principalmente das Universidades Federais, que já ofertavam, em sua grande maioria, cursos de Educação Superior e que já tinham PDI e PPI. Portanto, já contavam com melhores condições imediatas de se adaptarem ao novo modelo de avaliação proposto pelo governo, visto que os Institutos Federais não tinham inicialmente Relatório de Avaliação institucional da CPA, PDI, PPI, e PAA. No caso do IFCE os documentos do CEFETCE serviram como referência para as tomadas de decisões e desempenho de suas atividades. Podemos dizer que inicialmente houve uma continuidade da pseudoidentidade do CEFETCE que se prolongou até 2009 em alguns documentos oficiais do IFCE.

A participação no Sinaes desde 2004 era do CEFETCE e não do IFCE. Apesar do IFCE ter como base histórica o CEFETCE não podemos dizer que se constituem no mesmo modelo institucional. Porém, em 2009, o IFCE ainda compartilhou o primeiro PDI 2005-2009 do CEFETCE¹⁰⁶ No caso do Relatório de Autoavaliação do CEFETCE 2004-2006 (CEFETCE, 2007), somente cita a criação do PDI em 2005 (criado e aprovado pela Resolução n. 5, somente em 3 de maio de 2005). O PDI 2005-2009 não evidencia também o histórico de sua existência antes de 2004.

No PDI CEFETCE/IFCE 2005-2009, aborda-se um histórico de PPI e sua publicação no Decreto de 22 de março de 1999, além de sua revisão em 2005 (IFCE, 2005). Vale ressaltar que o PPI até 2008 fazia parte do CEFETCE e o PAA é criado somente em 2010.

¹⁰⁶ Antes de 2005, o que havia no CEFETCE eram ações de Planejamento Estratégico de acordo com análise do documento “Planejamento Estratégico – Escola Técnica Federal do Ceará 1995-1998. CEFET – UMA NOVA ERA TECNOLÓGICA” (CEFETCE, 1999).

Esse descompasso de temporalidade entre os documentos e o conhecimento de sua importância ainda era frágil, evidenciava que, historicamente, a Instituição, em relação à avaliação das dimensões do Sinaes, estava em desvantagem para cumprir as exigências legais de avaliação, mesmo com a mudança de institucionalidade, com a implementação da Lei n. 11.892/2008. Isso pode ser evidenciado em relação à dimensão Missão e Planejamento de Desenvolvimento Institucional em algumas avaliações institucionais (autoavaliações), entre elas:

- No histórico da Avaliação institucional do CEFETCE CPA 2004-2006 (CEFETCE, 2007) a 1ª dimensão foi avaliada por uma amostra de 57 docentes, com o seguinte resultado: 41% desconhecia o conteúdo do PDI e 13% não opinaram. Dos docentes a serem questionados sobre a consonância entre o PDI com o contexto institucional, 44% responderam que não sabiam opinar e 17% consideraram que não havia consonância. Outra questão abordada foi a coerência do PDI com a prática pedagógica e administrativa do CEFETCE, em que 38% responderam não possuir dados e 28% responderam *não*. Os técnicos administrativos da coordenação pedagógica entrevistados (número não evidenciado) e da direção (7 diretores) responderam que conheciam o PDI e que este tinha coerência, no total de 100% de cada grupo (CEFETCE, 2007). Os técnicos administrativos das coordenações de curso (número não evidenciado) responderam que desconheciam o plano ou “não se interessam em conhecer” (CEFETCE, 2007). Alunos não foram entrevistados;
- A avaliação institucional realizada quando a instituição ainda era CEFETCE e que a partir de 28 de dezembro de 2008 passou a ser IFCE a avaliação institucional da CPA 2007-2009 (IFCE, 2010a) foi utilizada para as duas instituições. Em relação ao *Campus* Fortaleza participaram da avaliação: 193 professores, 48 técnicos e 2.972 alunos (a partir daqui, passam a avaliar 1ª dimensão). A avaliação da 1ª dimensão teve o seguinte resultado: ao serem questionados sobre se IFCE mantém coerência entre suas finalidades, objetivos e o contexto social, 56,5% dos professores responderam que sim, 54,2% técnicos administrativos que sim e 63,7% dos alunos também que sim. Ao tratar da questão de haver ou não articulação entre PDI e PPI, a resposta foi sim 100% de

toda a comunidade (IFCE, 2010a, p. 52). Ao compararmos com o ciclo anterior que analisava somente o CEFETCE, percebemos que houve muitas melhorias no conhecimento do PDI, mas ainda não era um documento conhecido por toda a comunidade acadêmica mesmo com a nova institucionalidade. O Relatório da CPA de 2007 a 2009 não evidencia se o conhecimento da articulação do PDI e PPI da comunidade entrevistada se dizia respeito ao PPI do CEFETCE e/ou da Minuta de PPI do IFCE;

- Avaliação institucional CPA 2013 (IFCE, 2014a): é atípica, pois trata sucintamente as dimensões do Sinaes e avalia por amostragem 19 cursos superiores da instituição (Cf. Anexo E). No *Campus Fortaleza*, o curso escolhido foi o curso de hotelaria (EaD). Os alunos, em relação ao PDI, avaliaram apenas uma questão sobre “políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão, previstas no PDI”, cujo o resultado foi que 57,69% considerava boa, 12,82%, regular e 5,13%, fraca (IFCE, 2014a).

No caso da avaliação institucional CPA 2014: aponta que o PDI não era ainda uma ação totalmente familiar no corpo acadêmico superior, conforme análise do Quadro 5.

Quadro 5 – Dimensão 1 do Sinaes autoavaliação do IFCE em 2014

- Identificar a relação do PDI com o contexto social e econômico em que a instituição está inserida.
- Verificar o nível de participação dos alunos, docentes e técnicos na elaboração/revisão do PDI/PAA do *campus*.

1	FRAGILIDADE	Apenas 24,48% dos professores, 4,6% dos alunos, 27,27% dos técnicos consideraram ter participado da elaboração/revisão do PDI/PAA do seu campus
	POTENCIALIDADE	75,52% dos professores, 73,37% dos alunos, 75% dos técnicos consideraram que o IFCE mantém coerência entre suas finalidades, objetivos e o contexto social em que está inserido

Fonte: IFCE (2015b, p. 152).

- Avaliação institucional da CPA 2015: tem a participação de 90,82% de alunos, 42,28% de professores e 18,58% de técnicos administrativos (IFCE, 2016a). A avaliação aponta que se mantém a não participação na elaboração do PDI, por parte toda a comunidade acadêmica superior, conforme análise do Quadro 6.

Quadro 6 – Dimensão 1 do Sinaes autoavaliação do IFCE em 2015

Questão aplicada ao segmento (Prof/Alu/Tec)			Dimensão	Pergunta	Campus FORTALEZA						Análise conclusiva pela avaliação dos segmentos acadêmicos	
					PROFESSOR		ALUNO		TÉCNICO		2014	2015
					%	Frag/Potenc	%	Frag/Potenc	%	Frag/Potenc	Classificação final	Classificação final
X	X	X	1	Você considera que o IFCE mantém coerência entre suas finalidades, objetivos e o contexto social em que está inserido?	72 %	POTENCIALIDADE	81 %	POTENCIALIDADE	79 %	POTENCIALIDADE	POTENCIALIDADE	POTENCIALIDADE
X	X	X	1	Você teve a oportunidade de participar da elaboração/revisão do PDI/PAA do seu campus?	28 %	FRAGILIDADE	12 %	FRAGILIDADE	29 %	FRAGILIDADE	FRAGILIDADE	FRAGILIDADE

Fonte: IFCE (2016a, p. 190).

Outros Relatórios de CPA (2010, 2011 e 2012) apontam resultados semelhantes aos relatórios de 2014 e 2015 em relação a baixa participação na elaboração/revisão do PDI (IFCE, 2011a, 2012a, 2013a).

Ao analisarmos o cumprimento das finalidades do IFCE, percebemos que os relatórios de PDI (2009-2013 e 2014-2018) (IFCE, 2009, 2014c), os relatórios de PAA de 2010 a 2014 (IFCE, 2010b, 2011b, 2012c, 2013d, 2014b) e os relatórios da CPA (2007-2009 a 2015) (IFCE, 2010, 2011a, 2013b, 2014a, 2016a) não apontam nenhuma análise de correlação entre os indicadores das dimensões do Sinaes com as finalidades do IFCE em avaliar se todas as finalidades estão sendo cumpridas e acompanhadas. Em relação à finalidade do inciso III, do art. 6º, da Lei n. 11.892/2008 (Cf. Quadro 4), os relatos de avaliação da CPA são incipientes no acompanhamento de evolução da integração e da verticalização da Educação Básica à Educação Profissional e Educação Superior.

As avaliações institucionais da CPA do IFCE desde 2009 até 2015 têm como referência a Portaria MEC n. 1.264/2009 no caso da análise parcial da Finalidade III poderia ser usada as dimensões: A missão e o plano de desenvolvimento institucional (1); A política para o ensino, a pesquisa, pós-graduação, a extensão e as respectivas normas de operacionalização, incluídos os procedimentos para o estímulo à produção acadêmica, para bolsas de pesquisa de monitoria e demais modalidades (2); organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia a relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios (6); e Políticas de atendimento aos

estudantes (9). Porém, não existe desse instrumento indicadores específicos das dimensões que possam mensurar como a verticalização vem ocorrendo (Cf. Anexo C). O questionário que vem sendo utilizado desde 2010 não promove análises eficientes das *Finalidades I a III* (Cf. Anexo C).

No atual instrumento de Avaliação Institucional do Sinaes, também não se evidencia nenhum indicador ou a soma de indicadores que possam medir plenamente as *Finalidades I a III* do IFCE, sendo os eixos: Planejamento e Avaliação Institucional (1), Desenvolvimento Institucional (2) e o Eixo políticas Acadêmicas (3), os mais próximos para avaliar parcialmente as *Finalidades* (Cf. Anexo B).

Porém, independentemente das duas portarias/extratos de instrumentos supracitados, o que é relevante é uma análise integral e não parcial de uma instituição que compreende diversos níveis de ensino e finalidades diferentes daquelas das Universidades Federais, pois as Universidades não tem obrigação de ofertar cursos técnicos e licenciaturas na mesma proporção que o IFCE.

Na avaliação externa de credenciamento da instituição junto ao MEC, no período de 30/06 a 04/07/2015, a Comissão de Avaliação Externa faz os seguintes relatos em relação ao Eixo 2: “A IES apresentou um bom desenvolvimento institucional, demonstrando o cumprimento das relações estabelecidas no PDI 2014-2018. As atividades de pesquisa/iniciação científica e tecnológica, bem como os programas de inclusão social e internacionalização podem ser destacados”. E ao tratar do Eixo 3 (políticas acadêmicas) referente ao indicador 3.12, relata-se que “Alguns egressos dos cursos de graduação continuam nos programas de mestrado do IFCE. A comissão verificou também que há egressos do IFCE no *Campus* Fortaleza que fazem parte do corpo docente (Ex. Reitor, Prof. Virgílio Augusto Sales Araripe) e do corpo técnico-administrativo” (BRASIL, 2015a, p. 51-65).

A comissão externa de avaliação considerou, ao tratar de planejamento e plano institucional, que:

[...] a IES vem cumprindo sua Missão Institucional, apresenta condições para oferecer cursos de nível superior com qualidade, mas o processo de Autoavaliação deve ser adequadamente executado e aprimorado para permitir uma efetiva participação da comunidade acadêmica na revisão do PDI e na elaboração dos Planos Anuais de Ações (PAA). (BRASIL, 2015a, p. 43).

Outro fato mencionado no relatório da comissão externa, demonstra que houve sérias dificuldades no processo de comunicação, que inviabilizaram a

participação da comunidade na discussão dos problemas ou nos avanços da instituição.

A divulgação das análises dos resultados do processo de autoavaliação institucional e das avaliações externas implantadas ocorre, de maneira insuficiente, para a comunidade acadêmica. Durante as reuniões com a comunidade acadêmica ficou evidente que a maioria das pessoas desconhece os resultados das autoavaliações. Apenas uma pessoa disse que os resultados da autoavaliação estavam disponibilizados no *site* institucional. (BRASIL, 2015a, p. 43).

Os entrevistados CPA1 a 7 consideram que, “a Instituição seguiu o que foi recomendado pelo INEP, mas que seria interessante fazer um modelo de avaliação que trouxesse mais características dos Institutos Federais”. Os CPA1, 2, 3 e 4 apontaram que, em muitas reuniões de CPA, foram realizadas reflexões sobre o modelo de avaliação aplicado pelo governo em relação às finalidades, características e objetivos dos IFs. Os CPA1, 2, 3 e 4 comentaram que a CPA buscou sempre fazer muitos eventos de sensibilização e apresentação dos resultados como forma de esclarecer e dar transparência ao processo avaliativo, mas mudar o modelo requereria uma discussão maior entre Institutos Federais e Governo. Para o INEP1 e 2, “[...] qualquer mudança no modelo requer uma discussão entre as instituições envolvidas, governo e sociedade. O modelo foi recentemente modificado em 2014 substituindo o que estava vigente desde 2008”. O Sentec1 disse que “[...] a competência sobre a avaliação institucional das IES está a cargo do INEP obedecendo as legislações vigentes”.

A partir do que foi exposto, consideramos que a instituição não conseguiu, no curso de 8 anos criar uma cultura de avaliação solidificada que envolvesse toda a comunidade acadêmica, pois ainda apresenta, por parte dos membros da comunidade que é avaliada, desconhecimento das principais ações documentadas, principalmente no PDI. Em se tratando dos alunos dos cursos técnicos, não é evidenciado em nenhum documento que foi analisado o conhecimento deles sobre missão, PDI, PPI e PAA. O modelo de avaliação do Sinaes, aplicado ao IFCE, promove perdas para a instituição em relação ao seu autoconhecimento e fortificação da cultura avaliativa, visto que a sua identidade e as tomadas de decisões eram e continuam sendo discutidas por poucos.

3.1.2 Autonomia administrativa e financeira

Em geral, analisando todos os PAA de 2010 a 2014 (IFCE, 2010b, 2011b, 2012c, 2013d, 2014b), os relatórios de gestão 2009 a 2015 aprovados pelo TCU e os relatórios CGU/CE de 2013 a 2014, referentes à prestação de contas com a União e a sociedade, verificamos adequação parcial em relação à dimensão 10 – sustentabilidade financeira. Alguns pequenos problemas de ordem financeira ocorreram na passagem de CEFET para Instituto Federal, referente à prestação contas, dentro de um novo modelo jurídico (autarquia) devido à agregação com outras instituições e a criação de *campi*, contudo, ajustes foram feitos para sanar problemas.

Os relatórios de gestão dos exercícios de 2009, 2012, 2013, 2014 e 2015 abordam dificuldades orçamentárias em cumprir os objetivos da expansão, pois, entre as consequências, está a carência de servidores técnicos administrativos no quadro de pessoal ou a rotatividade deles devido aos baixos salários pagos. O Relatório de Gestão Exercício de 2013 traz a seguinte citação:

Quanto às maiores dificuldades encontradas para a realização dos objetivos traçados para o exercício de referência, destacam-se: falta de estrutura adequada para a implementação de alguns projetos e atividades didático-pedagógicas; carência de pessoal, insuficiente para atender toda a demanda de trabalho oriunda da rápida expansão da rede federal de ensino e, em algumas unidades, existe alta rotatividade, em especial de servidores técnico-administrativos; limitações orçamentárias e demora dos processos licitatórios, principalmente para a execução de projetos e obras de engenharia. (IFCE, 2014d, p. 12).

Já o relatório da CGU/CE, ao tratar das consequências supracitadas, revela que não era possível fazer uma avaliação, pois faltavam dados por parte da gestão de planejamento de gestão de pessoal, principalmente em relação à ampliação do quadro de docentes e técnico-administrativos previstos no PDI 2014 a 2018. Isso ocorreu porque o controle de gestão de pessoal era incipiente (CGU/CE 2014).

O relatório de Gestão do Exercício de 2015 mantém o posicionamento sobre as problemáticas já apresentadas nos outros relatórios de gestão:

Quanto às maiores dificuldades encontradas para a realização dos objetivos traçados para o exercício de referência, destacam-se: falta de estrutura adequada para a implementação de alguns projetos e atividades didático-pedagógicas; carência de pessoal, insuficiente para atender toda a demanda de trabalho oriunda da rápida expansão da rede federal de ensino e, em algumas unidades, existe alta rotatividade, em especial de servidores

técnico-administrativos em razão dos baixos salários; limitações orçamentárias e demora dos processos licitatórios, principalmente para a execução de projetos e obras de engenharia. (IFCE, 2016c, p. 11).

Todos os relatórios de avaliação institucional da CPA 2007 a 2015 (IFCE, 2010a, 2011a, 2012a, 2013b, 2014a, 2015b, 2016a), são muito sucintos ao tratar da sustentabilidade financeira que vem ocasionando desde 2009 problemas para a instituição. Os relatórios de 2013, 2014 e 2015 não citam sustentabilidade financeira e nem dizem o porquê de não fazê-lo. No Caso do relatório de CPA CEFETCE de 2004 a 2006 apresenta o orçamento sem comentá-lo no que concerne, à época, à dimensão 10 – sustentabilidade financeira (CEFETCE, 2007). Os relatórios 2007-2009 e o 2012 fazem comentários sucintos, não apresentam planilhas e nem sequer dizem quais as fontes que sustentam suas conclusões. Como exemplo referente ao *Campus Fortaleza*, o Relatório CPA 2012 aborda que:

A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica implica também maior investimento nos *campi* já existentes. Neste diapasão, a política de captação de recursos é vital para garantir a manutenção das ações necessárias ao bom funcionamento da Instituição e, por conseguinte, à oferta de uma educação de alta qualidade. Assim, as manifestações da comunidade escolar, por meio da autoavaliação institucional, são de suma importância para guiar as decisões do gestor, sobre a alocação dos recursos captados. (IFCE, 2013b, p. 154-155).

O entrevistado INEP1 afirmou que “[...] todas as dimensões/indicadores devem ser respondidos”. E devido ao grande número de IES que enviam relatórios para o e-MEC em relação ao número de servidores que é bem menor, só é possível fazer por amostragem uma análise dos relatórios de CPA das IES. Os relatórios das Comissões de Avaliação Externa, Censo Educacional, Enade também podem permitir que se faça juízo de valor sobre o desempenho das atividades da CPA. O Sentec1 reportou, por sua vez, que “[...] quem trata das informações da avaliação do Sinaes é o INEP se existir algo que seja necessário a participação por parte do Setec, o INEP entrará em contato”.

De acordo com membros da CPA1, 2, 3 e 4 entrevistados, a não inclusão dessa informação (2013, 2014 e 2015) ocorreu devido ao fato de existirem documentos específicos de controle do orçamento da instituição que são: confiança nos atos da gestão; responsabilidade não imputada à CPA; e falta de disponibilidade de tempo dos membros da comissão para fazer outras atividades complexas devido às atividades laborais. Ainda segundo membros da CPA, “[...] essa dimensão não chegou a fazer parte de discussões por parte das comissões em suas reuniões

como uma preocupação para controle”. Os CPA1 a 3 consideram que havia, por parte deles, a falta de competência técnica na área financeira/contábil para fazer esse tipo de avaliação da dimensão e nem a gestão institucional se manifestou em fazer nenhum tipo de capacitação.

Não foi identificado nenhum ofício do IFCE ou ata interna da CPA que tratasse de discussão de sustentabilidade financeira e capacitação sobre gestão do orçamento/financeiro público. Como também, não foi evidenciado nenhuma ação por meio de ofício ou que conste no *site* do INEP e Setec sobre capacitação sobre orçamento/financeiro público.

No que tange aos recursos orçamento/financeiros, consideramos que as CPA da Comissão Central e do *Campus* Fortaleza formadas ao longo do tempo não se envolveram o suficientemente para monitorar e nem para se capacitar para avaliar sustentabilidade financeira. E isso é um fato grave, visto que o fator orçamento/financeiro é um grande peso na execução da maioria dos eixos/indicadores/dimensões.

Apesar de a Lei do Sinaes e nem o IFCE não exigirem dos membros da CPA tenham competência técnica na área financeira/contábil, conhecimento na área de orçamento/financeira, faz-se necessário. O INEP, MEC e a Gestão Institucional deveriam ter realizado capacitações para os membros das comissões internas. A CPA do IFCE, ao não fazer análises sobre as questões financeiras e contábeis, impossibilitou discussões pela comunidade acadêmica e acatou as informações oriundas da gestão institucional. A Comissão Externa de Avaliação de Recredenciamento no relato do indicador de sustentabilidade financeira (4.5) não faz nenhuma referência em não constar essa análise nos relatórios das CPAs por eles avaliados, principalmente no relatório de 2014.

Vale salientar que as gestões da instituição vêm sendo, de modo geral, eficientes em sanar os problemas em suas prestações de contas e custeio quando analisamos os Relatórios da CGU/CE 2012 e 2014 e de gestão que aprovam as contas auditadas do IFCE. O relatório da Comissão Externa de Recredenciamento ratifica o que foi evidenciado pela pesquisadora, quando ela faz seu relato avaliativo referente à sustentabilidade financeira. Afirma-se que há um equilíbrio no controle dos orçamentos financeiro e contábil realizados pela gestão:

[...] as informações financeiras do recredenciamento, abrangendo os balanços patrimonial, orçamentário e financeiro. Comparando os exercícios

de 2013/2014, evidencia-se incremento do patrimônio líquido no valor de R\$ 87.088.283, correspondendo a 8,03%, enquanto que o resultado do período alcançou R\$ 104.193.118,54, implicando em um aumento em relação ao ano anterior (2013) na ordem de 37,64%. Depreende-se do exposto, que a sustentabilidade financeira atende suficientemente ao custeio e aos investimentos nas atividades finalísticas e meio, a partir das fontes de recursos previstas/executadas, em sintonia com o PDI. (BRASIL, 2015a, p. 53).

A instituição, apesar de ter apresentado bons resultados nas avaliações do MEC (BRASIL, 2015a) e CGU/CE (2013 e 2014), já demonstra que a rápida expansão dos Intuitos Federais trouxe algumas consequências que são citadas no Relatório de Gestão do Exercício de 2015:

Quanto às maiores dificuldades encontradas para a realização dos objetivos traçados para o exercício de referência, destacam-se: falta de estrutura adequada para a implementação de alguns projetos e atividades didático-pedagógicas; carência de pessoal, insuficiente para atender toda a demanda de trabalho oriunda da rápida expansão da rede federal de ensino e, em algumas unidades, existe alta rotatividade, em especial de servidores técnico-administrativos em razão dos baixos salários; limitações orçamentárias e demora dos processos licitatórios, principalmente para a execução de projetos e obras de engenharia. Mesmo com as limitações encontradas, o IFCE findou mais um ano fiscal alcançando de forma satisfatória grande parte dos objetivos e metas definidos para o período. (IFCE, 2016c, p. 11).

Mediante tudo o que foi exposto, consideramos que a CPA do IFCE tem uma grande responsabilidade ligada ao PDI: “Desenvolver estudos e análises visando ao fornecimento de subsídios para a fixação, aperfeiçoamento e modificação da política de avaliação institucional” (IFCE, 2013f, p. 5). Portanto, precisava reavaliar suas atividades de verificação da sustentabilidade financeira da instituição, principalmente em cenários de crises econômicas e financeiras. O Estado vem negligenciando um acompanhamento com inserção de informações de sustentabilidade financeira e de planejamento financeiro (orçamento) na avaliação Institucional da CPA. Não se evidenciaram, por parte da gestão institucional, investimentos em capacitações para os membros da CPA sobre sustentabilidade financeira e de planejamento financeiro (orçamento), para que eles pudessem construir ou aperfeiçoar um senso mais crítico que fortaleça em conjunto com a gestão o PDI e o PAA. Os relatórios de CPA são aceitos pela gestão institucional sem constar levantamento e análise de indicador financeiro de maneira mais ampla e isso torna parcialmente ineficientes.

3.1.3 Políticas acadêmicas: ensino, pesquisa e extensão

Ao verificarmos, de um modo geral, o ensino, a pesquisa e a extensão, consideramos que existe inadequação do IFCE ao ser avaliado pela lei do Sinaes.

Em relação ao ensino, a nova institucionalidade, imputada aos docentes dos Institutos Federais em relação às suas atribuições, foi bem mais complexa que os das Universidades para atuar em vários níveis e modalidades. Os Institutos Federais foram equiparados às Universidades Federais em relação aos processos de regulação, supervisão e avaliação dos cursos superiores, de acordo com Lei n. 11.892/2008, no seu art. 2º.

Algumas similaridades entre essas duas IES atualmente existem de fato na Lei n. 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que trata das atribuições dos docentes no Magistério Federal em seu art. 2º. Porém, essa equiparação não as tornou paritárias em relação a muitos aspectos, tais como os critérios por meio de concurso, a carga horária de atividades, a remuneração e a progressão.

Para se candidatar a uma vaga de docente no Instituto federal, está exposta em edital de concurso público federal (Magistério Federal), dividido em três fases (prova escrita, de desempenho acadêmico e de títulos), a necessidade de apresentação de documentos e do seu diploma de 3º grau completo, que é obrigatório pela Lei n. 12.772/2012, em seu art. 10 (BRASIL, 2012). As demais titulações (mestrado, doutorado ou pós doutorado) servirão para sua pontuação de ranqueamento classificatório referente à prova de títulos. Já a exigência obrigatória mínima para uma Universidade federal para o ingresso na carreira no Magistério Federal é de grau de doutor, permitindo como exceção para ingresso o candidato em um edital de concurso público federal com nível de mestrado, especialista ou graduado, apenas em casos de haver escassez de profissionais com a titulação exigida conforme Lei n. 12.772/2012, Medida Provisória n. 614, de 14 de maio de 2013 Lei n. 12.863, de 24 de setembro de 2013.

Floro (2016, p. 86), em sua pesquisa no IFCE, sobre a “percepção dos docentes com mais e menos tempo de serviço sobre suas condições de trabalho”, ao tratar sobre a equiparação com as Universidades Federais, com amostragem os servidores dos *Campus* Crato, Iguatu e Fortaleza, aponta que:

Na pesquisa empírica, dados dos questionários aplicados revelam que uma parcela significativa dos docentes percebem que a carreira da EBTT e do

Magistério Superior são diferentes. O DC₁ (2016) afirma que no IFCE, o ensino superior é considerado um pós-médio, enquanto nas Universidades não têm a cobrança por parte dos pais nas atribuições que são deles'. Já o DC₂ (2016), considera que o trabalho na EBTT é 'polivalente, enquanto nas Universidades o trabalho docente é mais especializado'. O DC₃ (2016) também considera que a distinção entre o Magistério Superior e a EBBT é 'a atuação em vários níveis de ensino ao mesmo tempo'. Estes três docentes acreditam que o trabalho multifuncional é a principal diferença entre a EBTT e o Magistério Superior. Já o DC₄ (2016) considera que as diferenças extrapolam a dimensão do ensino e abrangem 'carga-horária, condições gerais de trabalho, editais de pesquisa e fomento à produção acadêmica'.

As carreiras e a avaliação do desempenho dos docentes do Magistério Superior e da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) também são bastante semelhantes ao observarmos a Portaria n. 554/2013 em relação aos seus art. 6º e do art. 7º. E isso é ratificado na pesquisa de Floro (2016), quando faz uma comparação entre as duas carreiras, de acordo com a qual há mais similaridades do que diferenças (Cf. Anexo D). Porém, segundo a autora, existe por parte do governo a afirmação de que existem diferenças entre as carreiras, pois, no caso dos Institutos Federais, o foco se concentra na preocupação com o desenvolvimento tecnológico¹⁰⁷.

Os critérios de aferição da produtividade dos docentes do EBTT são paritários aos dos docentes do Magistério Superior. Porém, não ocorre a equiparação entre essas duas carreiras no que se refere plenamente às condições de trabalho e remuneração. E isso já foi pauta de discussão pelo Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (Sinasefe) durante greves ocorridas entre 2011 a 2012, no caso do IFCE, representado pelo Sindicato dos Servidores do IFCE (Sindsifce).

Entre as principais reivindicações apontadas na greve de 2011, estão: reajustes salariais de 14,67%; reestruturação da carreira para servidores (docentes e técnico-administrativos); concursos públicos para aumentar o número de servidores (docentes e técnico-administrativos); defesa contra a precarização da função docente (SINASEFE, 2011). Já na greve de 2012¹⁰⁸, o Sindicato dos

¹⁰⁷ Floro (2016, p. 91) aponta sua percepção por parte do governo referente aos Institutos Federais, ao manifestar que: "[...] reiterando a ideia de que a distinção entre as duas carreiras é o fato de o trabalho acadêmico na EBTT precisar ser organizado em torno dos eixos de educação profissional e da área tecnológica, promovendo a geração de produtos e serviços demandados pelos arranjos produtivos locais e fazendo com que o ensino, a pesquisa e a extensão nos IFs sejam tratados como *mercadorias* e não como produções acadêmicas".

¹⁰⁸ Floro (2016, p. 85), ao fazer um levantamento das greves ocorridas a partir dos boletins do Sinasefe, diz que a greve de 2012 foi uma consequência de reivindicações não atendidas por parte da gestão do IFCE referente à: "[...] regulamentação do plano de cargos e carreiras tivesse sido proposta, ocasionando o início de outra greve no dia 13 de junho de 2012".

servidores do IFCE (Sindsifce) teve entre suas pautas de reivindicações somada as nacionais: garantir eleições democráticas para direção geral, direção de ensino, direção de administração e chefia de departamento; promover a participação dos servidores na elaboração, acompanhamento e avaliação do orçamento institucional; planejar e executar programações de recepção aos novos servidores, incluindo capacitações iniciais necessárias para cada função a ser exercida: viabilizar capacitação dos fiscais e dos gestores dos contratos, tornando sua atuação mais eficiente e eficaz; e criação de ouvidoria (IFCE, 2012).

O regime de trabalho dos docentes no IFCE está regulamentado na Lei n. 12.772/2012 e é o mesmo que os docentes tinham quando a instituição ainda era CEFET, isto é, aumentou a carga de trabalho, mas não melhoraram as condições de trabalho e remuneração. No caso da Resolução n. 34/2010¹⁰⁹ do IFCE, que até recentemente estava em vigor, seu objetivo era fazer o controle da carga horária total semanal, que pode variar de 20 ou 40 horas, com ou sem dedicação exclusiva. O ensino é prioridade na carga horária do docente do IFCE. Até novembro de 2016, a carga horária de sala de aula estava assim distribuída: carga horária mínima é de 8 horas e a máxima 24 horas por semana; horas de manutenção de ensino (planejamento corresponde a 70% da carga horária de ensino) e as atividades de pesquisa e extensão são preenchidas com o tempo que sobrou da carga horária de ensino. A Resolução n. 34/2010 tinha por objetivo:

[...] estabelecer, de acordo com a legislação vigente, as diretrizes regulamentadoras da distribuição da carga horária dos docentes do IFCE, exercida em atividades de ensino, pesquisa e extensão. Parágrafo único – A distribuição da carga horária docente em atividades de pesquisa e extensão não poderá resultar em prejuízo para o ensino propriamente dito. (IFCE, 2010d, p. 1).

As atividades de pesquisa e extensão, estabelecidas por esta Resolução, ficavam comprometidas quando um docente em suas atividades de ensino tivesse uma carga horária semanal entre 18 h/a e 24 h/a. No caso de 18 horas, a conta da carga horária é a seguinte: 18 h/a + 12,6 h/a (70% de planejamento) + 9,4 h do

¹⁰⁹ Esta Resolução está em fase de transição de substituição pela nova Resolução n. 39/2016 (IFCE, 2016d). A nova segue as orientações da Portaria MEC n. 17, de 11 de maio de 2016, que estabeleceu diretrizes gerais para a regulamentação das atividades docentes no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. E também busca atender o TAMC. A utilizaremos como exemplo para análises de ensino, pesquisa e extensão, pois serviu de referência para o PDI 2009-2013, PDI 2014-2018, para a Comissão Externa de Avaliação Institucional Relatório de Recredenciamento em 2015 e avaliações da CGU/CE até 2016.

tempo restante para complementar a carga horária = 40 horas. Já, se a carga horária for de 24 h/a, a conta ficava assim: 24h/a + 16,8h (70% de planejamento) = 40,08 horas. Ao analisarmos o último cálculo, o tempo para pesquisa e extensão não existiria, visto que ultrapassaria a carga exigida por lei para o cumprimento de carga de trabalho semanal e mensal, causando uma precarização do trabalho. E isso é comum em muitos *campi*, inclusive no IFCE – *Campus* Fortaleza.

Um docente do IFCE, *Campus* Fortaleza, caso estivesse com uma carga horária máxima de atuação, que é de 24 horas referente ao ensino, mesmo nessa situação, teria que se submeter a fazer atividades de pesquisa e extensão para fins de progressão funcional.

Mesmo com essa nova Resolução (n. 39/2016) que está entrando em vigor, que tem carga horária diferenciada da Resolução que a antecedeu (mínima de sala de aula de 10 horas e 20 horas a máxima) e amplia as atividades de pesquisa e extensão como também suas cargas horárias, apesar de atualizar atividades/cargas horárias, não trouxe grandes avanços para evitar a precarização do trabalho docente em relação às atividades de ensino, pesquisa e extensão. O efeito é semelhante quando o docente está executando cargas máximas de horas trabalhadas já vistas com a Resolução n. 34/2010. Caso o docente extrapole as 20 ou 40 horas contratuais, não será contado como carga extra para pagamento de horas adicionais de trabalho, mesmo que se esteja fazendo algo que possa trazer bons resultados na avaliação do Sinaes em prol da Instituição. Em seu art. 25, a Resolução n. 39/2016 roga que:

Art. 25 Para fins de carga horária de trabalho docente, a carga horária de todas as atividades somadas será considerada em no máximo 40 (quarenta) horas de trabalho semanal ou 20 horas de trabalho mensal, de acordo com o regime de trabalho. I - Caso o docente desenvolva atividades que superem a carga horária distribuída nos Anexo I, somente será contabilizada a carga horária máxima de seu regime de trabalho (40 h ou 20 h). II - O docente não poderá solicitar o pagamento de horas extras relativas às atividades que excedam o limite de seu regime de trabalho, exceto em serviço extraordinário para atender a situações excepcionais e temporárias, respeitado o limite máximo de duas horas por jornada, nos termos dos artigos 73 e 74 da Lei 8.112/90. (IFCE, 2016d, p. 20).

Na sua avaliação externa institucional e na avaliação de curso, o Sinaes julga o corpo docente pelas suas titulações, produções, projetos de pesquisa e extensão, no entanto, prioriza, na sua avaliação, docentes com doutorado, e a consequência disso é que os Institutos Federais são penalizados com conceitos mais baixos (3 ou 2). Sendo assim, caso os professores tenham titulações mais altas, eles podem

contribuir no processo avaliativo para que o curso obtenha boas notas. No relato da Comissão Externa de Avaliação em 2015, no parecer final do *Campus* Fortaleza, ao tratar sobre capacitação no Eixo 4, relata-se que: “De maneira geral, a política de formação e capacitação do corpo docente e discente técnico administrativo está implantada, de maneira insuficiente em função do quadro atual de servidores e do elevado número de aulas atribuídas semestralmente” (BRASIL, 2015a, p. 65).

Contratar mais docentes poderia parecer uma solução fácil, mas, para se fazer isso, a gestão do IFCE terá que justificar essa ação. A CGU/CE (2014) considerou que as análises técnicas de planejamento para implementação de novas vagas para a docência precisavam ser mais bem estruturadas para diagnosticar se havia, de fato, a carência de docentes, para evitar o risco de contratações desnecessárias e que causassem prejuízos financeiros ao erário público. Sendo assim, a CGU/CE (2014), no seu parecer da auditoria, considerou que existiam, em 2014, falhas por parte da Pró-Reitoria de Ensino, que era a principal responsável por fazer esse planejamento.

No que se refere a “Alunos Matriculados em relação à Força de Trabalho”, a CGU/CE (2014, p. 90) considerou que não podia concluir, por falta de dados, a “existência de déficit de professores na grande maioria dos *Campi* do IFCE”, inclusive do *Campus* Fortaleza. Segundo ela, havia uma má distribuição da carga horária entre os docentes.

Os entrevistados Sentec1, INEP1 e INEP2 expuseram que “os Institutos Federais devem seguir as recomendações das legislações do MEC para IES”. Os da CPA1 a 7 disseram que, “[...] devido à variedade de cursos, número em diversos *campi* do IFCE a responsabilidade do acompanhamento do ensino fica a cargo das coordenações e direções. E que o relatório final da CPA sintetiza os relatórios das subcomissões”.

Resta, então, a dúvida em termos de quem o IFCE deve seguir na orientação de conduta de pareceres avaliativos sobre o ensino, se aquele elaborado pela Avaliação da Comissão de Avaliação Externa do INEP ou pela CGU/CE.

Em relação à pesquisa e extensão, o Relatório da CGU/CE faz as seguintes recomendações:

Recomendação 1: Com relação aos *campi* que não desenvolveram projeto de pesquisa, desenvolver pelo menos um, em cumprimento aos objetivos básicos das instituições da Rede Federal de Educação Profissional e ao estabelecido no Termo Acordo de Metas e Compromissos. Recomendação 2: Para os *campi* que desenvolveram projeto de pesquisa, ampliar em pelo

menos 10% ao ano as atividades de pesquisa, conforme estabelecido no Termo Acordo de Metas e Compromissos. Recomendação 3: Desenvolver sistema informatizado apto a acompanhar os projetos/atividades de pesquisa desenvolvidos por todos os *campi* do IFCE. (CGU/CE, 2014, p. 102).

Considera-se que as cargas horárias dedicadas para pesquisa e extensão no IFCE são bastante reduzidas, mesmo com a Resolução que está entrando em vigor. No caso da pesquisa, isso pode comprometer sua qualidade, seja ela qual for, empírica ou aplicada, ao analisarmos a carga horária semanal tendo como exemplo a Resolução n. 34/2010, referente a algumas atividades de pesquisa (Cf. Figura 10).

Figura 10 – Atividades de pesquisa do IFCE

Tabela 2: Atividades de Pesquisa

Atividade	Carga horária máxima (por atividade)
Coordenação de projeto de pesquisa aprovado por agências de fomento ou demais entidades financiadoras.	2h
Participação, como editor-chefe, associado ou membro de conselho científico, em edição de revistas científicas indexadas	1h
Orientação de trabalhos de iniciação científica.	1h
Orientação de desenvolvimento de monografias, dissertações e teses.	1h
Participação em comissões permanentes, conselhos e comitês de caráter científico	1h

Fonte: IFCE (2010d, p. 5).

No parecer do Relatório de Recredenciamento, a comissão externa considerou que a pesquisa no IFCE - *Campus* Fortaleza era eficiente em relação aos projetos desenvolvidos e em infraestrutura física laboratorial, atribuindo-lhe notas entre 3 a 4. Porém, algumas deficiências desse documento foram apontadas pelos parte dos discentes como:

Durante esta mesma reunião algumas alunas do curso de Licenciatura de Artes Visuais relataram que além de estarem fazendo o curso em outro endereço, elas desconhecem certas informações do IFCE. Além disso, elas disseram que há problemas em relação à infraestrutura física e de recursos humanos para cursarem certas disciplinas por falta de laboratório adequado, materiais e falta de formação específica do quadro reduzido de professores. (BRASIL, 2015 a, p. 49).

Já os docentes consideraram que o atendimento poderia ser mais eficiente, se o *Campus* Fortaleza tivesse um maior número de técnicos nos laboratórios (BRASIL, 2015a).

Ao tratar sobre a política de formação e de capacitação docente, a Comissão de Avaliação Externa atribuiu nota 2, pois:

Está implantada, de maneira insuficiente, considerando, em uma análise sistêmica e global, o incentivo/auxílio à: participação em eventos científicos/técnicos/culturais; capacitação (formação continuada); qualificação acadêmica docente e a devida divulgação das ações com os docentes. A comissão verificou, pelos empenhos emitidos, que houve ressarcimentos de despesas apenas para alguns docentes realizarem capacitação em nível de pós-graduação. Vários docentes relataram, durante a reunião, que falta apoio financeiro e/ou liberação/redução de carga horária para que eles possam realizar suas capacitações. Muitos deles relataram que realizaram suas capacitações com os próprios recursos e sem redução ou liberação das atividades docentes. Alguns professores relataram que obtiveram recursos financeiros para a participação em eventos. (BRASIL, 2015a, p. 66).

Os relatórios de Avaliação Interna da CPA desde 2004 a 2015 ratificam a insatisfação dos docentes do *Campus Fortaleza* com as condições precárias sob as quais são realizadas as pesquisas, mas também eles reconhecem, nos relatórios entre 2013 a 2015, que a infraestrutura física melhorou diante de um apoio maior da reitoria, das pró-reitorias, das diretorias e das coordenações.

Segundo Floro (2016), entre as causas de desmotivação com a pesquisa estão as exigências impostas pela Resolução n. 18 do IFCE, em seu art. 5^o¹¹⁰. O docente que queira fazer pesquisa terá que se adaptar a uma carga horária diminuta, cumprir metas das avaliações internas do IFCE e ainda se submeter a um processo classificatório de julgamento por parte da instituição/gestão para conseguir apoio financeiro e outros recursos para apresentar suas pesquisas (FLORO, 2016).

Isso faz com que muitos docentes optem pelas extensões, que, apesar de algumas restrições, são mais fáceis de serem operacionalizadas e o ranqueamento de competição não desestimula tanto como o da pesquisa. Os relatórios de avaliação interna da CPA, entre 2004 a 2015, evidenciam esse fato parcialmente para o nível superior, mas não dizem como isso ocorre em relação à instituição como um todo.

A familiaridade com a extensão tem sido uma prática comum no histórico da instituição, de acordo com Vidor et al. (2011, p. 72), faz parte do seu “código genético”, ao se reportarem às atividades técnicas e tecnológicas já desenvolvidas e reconhecidas na sociedade brasileira.

¹¹⁰ Art. 5 – A avaliação por parte da PRPI dos pedidos de auxílio à apresentação em eventos científicos levará em consideração, entre as diversas informações, os seguintes aspectos: I. Mérito Acadêmico do Candidato – Curriculum Lattes; II. Relevância e importância do evento para o IFCE; III. Compromisso de cumprimento dos requisitos e normas fixadas pelo IFCE para a concessão de auxílio à apresentação em eventos científicos (IFCE, 2010d).

A maior parte das bolsas de pesquisa ofertadas pelo Governo Federal e pelo IFCE são para alunos do nível superior, como, por exemplo, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Ciência (Pibic) – CNPq, Pibic IFCE e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico (Pibiti) – CNPq. O Governo Federal e o IFCE também ofertam bolsas para os alunos de nível técnico, como o PIBIC Jr./CNPQ e PIBIC Jr./IFCE, mas ainda são insuficientes. Não há nenhum indicador na Avaliação Institucional da CPA que acompanhe a evolução e as demandas de discentes dos cursos técnicos, tanto para a pesquisa como para a extensão.

A CGU/CE considerou que a “produção de atividades de pesquisa” estava ocorrendo em quantidade inferiores ao estabelecido pela TAMC; no caso do *Campus Fortaleza*, tinha havido um decréscimo de 126 para 98 projetos de pesquisa. O Órgão fez então as seguintes recomendações:

Recomendação 1: Com relação aos *campi* que não desenvolveram projeto de pesquisa, desenvolver pelo menos um, em cumprimento aos objetivos básicos das instituições da Rede Federal de Educação Profissional e ao estabelecido no Termo Acordo de Metas e Compromissos. Recomendação 2: Para os *campi* que desenvolveram projeto de pesquisa, ampliar em pelo menos 10% ao ano as atividades de pesquisa, conforme estabelecido no Termo Acordo de Metas e Compromissos. Recomendação 3: Desenvolver sistema informatizado apto a acompanhar os projetos/atividades de pesquisa desenvolvidos por todos os *campi* do IFCE. (CGU/CE, 2014).

Já o relatório da Comissão de Avaliação do MEC reporta que:

A Comissão de Avaliação pode constatar pela análise documental e por observação e informações colhidas durante a visita ao *Campus Fortaleza* a evolução institucional nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Esta evolução pode ser caracterizada como suficiente e resulta em ações de planejamento. No entanto, vale ressaltar que o processo de Avaliação Institucional Interna tem projeto consistente, mas que a atuação da Comissão Própria de Avaliação (CPA) foi mais efetiva entre 2010 e 2013. Assim, pode-se afirmar que a IES vem cumprindo sua Missão Institucional, apresenta condições para oferecer cursos de nível superior com qualidade, mas o processo de Autoavaliação deve ser adequadamente executado e aprimorado para permitir uma efetiva participação da comunidade acadêmica na revisão do PDI e na elaboração dos Planos Anuais de Ações (PAA). (BRASIL, 2015a, p. 43).

Vale salientar que a expansão desordenada dos Institutos Federais nos governos Lula e Dilma não recebeu apoio financeiro (custeio para todas as atividades) suficiente para as exigências devidas como a ampliação de vagas, variedade de cursos, variedade em níveis de atuação (técnico, tecnológico, graduação e pós-graduação) e ampliação de unidades. Por conseguinte, o IFCE tem que fazer

escolhas devidas à restrição de custeio, mesmo sofrendo penalizações por parte do governo nas avaliações do Sinaes e reclamações por parte da comunidade acadêmica.

Os entrevistados Sentec1, INEP1 e INEP2 afirmaram que “[...] os Institutos Federais devem seguir as recomendações das legislações do MEC para IES”. Os da CPA1 a 7 disseram que “[...] devido à variedade de cursos número em diversos *campi* do IFCE, a responsabilidade do acompanhamento em pesquisa e extensão fica a cargo das coordenações e direções e que o relatório final da CPA sintetiza os relatórios das subcomissões”.

Em geral, os relatórios de avaliação institucional da CPA de 2007 a 2015 não fazem análises sobre: as cargas horárias de ensino, pesquisa e extensão quando excedem as cargas horárias semanais dos docentes; critérios e tempos propostos para atividades de extensão e pesquisa; e as greves ocorridas em termos de causas e consequências para a comunidade acadêmica.

Isto posto, são inevitáveis alguns questionamentos sobre a pesquisa e a extensão. Primeiro: o IFCE deve seguir as orientações de conduta de pareceres avaliativos sobre pesquisa e extensão feitos pela Avaliação da Comissão de Avaliação Externa do INEP ou da CGU/CE? Segundo: no caso de uma Instituição como IFCE queira desenvolver mais atividades de ensino, pesquisa e extensão para os cursos técnicos, o Sinaes considerará, no seu julgamento, os esforços do IFCE em promover melhorias nesse nível, já que ele majoritário e prioritário? Na lei do Sinaes, não se evidencia nenhum dispositivo legal que permita fazer essa conduta, limita-se apenas a focar o nível superior.

A propósito, como exemplo na extensão, a Assessoria de Relações Internacionais (Arinter) – IFCE, ofereceu bolsas para intercâmbio a todos os alunos do IFCE (Programa de Bolsas IFCE Internacional) em 2015 e reconheceu, no próprio edital, que poucas oportunidades vêm sendo ofertadas aos alunos dos cursos técnicos: “[...] cuja oferta para mobilidade internacional é quase inexistente” (IFCE, 2015a, p. 2). Isso mostra que o Sinaes apresenta lacunas na avaliação das demandas e necessidades desse tipo de IES. O governo Dilma, conforme já debatemos antes, no caso do Programa “Ciências Sem Fronteiras”, privilegiou com mais bolsas os alunos do nível superior, principalmente os das Universidades.

Em geral, as Universidades sempre estiveram à frente dos Institutos Federais desde o tempo em que eles eram denominados CEFETs. Temos como exemplo no Ceará a UFC, que apresentava os seguintes dados, entre outros, em 2004, época da

criação do Sinaes: 3 *campi* e 9 unidades (centros e faculdades); 2 hospitais; 14 bibliotecas; 54 cursos; 1.645 docentes (710 doutores e 383 mestres); 3488 técnico-administrativos; 20.701 discentes matriculados, 246 grupos de pesquisa e 2.547 bolsas científicas (Funcap e CNPq); e 268 projetos de atividades de extensão (BRASIL, 2004b).

Em 2008, a UFC tinha: 6 *campi* e 9 unidades (centros e faculdades); 2 hospitais; 16 bibliotecas; 73 cursos; 1.772 docentes (1.002 doutores e 465 mestres); 3.458 técnicos administrativos; 20.991 discentes matriculados; 253 grupos de pesquisa e 726 bolsas científicas (Funcap e CNPq); 439 projetos de atividades de extensão (BRASIL, 2008c).

3.2 Avaliação interna (CPA)

Nesta categoria, analisaremos em conjunto a CPA - conflitos de informações/resultados e o retorno dos resultados devido ao fato de algumas análises realizadas pela pesquisadora terem um imbricamento entre documentos e entrevistas realizadas.

O Sinaes no IFCE *Campus* Fortaleza é propício, pois não conseguiu desenvolver ao longo desses 08 anos uma cultura avaliativa na instituição por meio das CPAs. Os relatórios de CPA analisados desde 2007 a 2015 apontam que tem-se reduzido o desconhecimento por parte da comunidade sobre o papel e a importância da CPA, contudo, até os dias atuais, ainda não se conseguiu chegar no mínimo a 70% de conhecimento dela por parte da comunidade acadêmica. A Comissão de Avaliação Externa relatou que:

Durante as reuniões com os corpos docente, técnico administrativo e discentes ficou evidente, pelos diversos relatos, que a maioria da comunidade acadêmica desconhece a importância do papel da CPA e os resultados das avaliações recentes realizadas no IFCE. (BRASIL, 2015a, p. 49).

Saboya (2015), ao investigar sobre as CPAs no IFCE, tendo como amostras representantes do corpo acadêmico dos *campi* de Fortaleza, Canindé, Tianguá e a reitoria, apresentou em seus resultados de pesquisa que apenas 35% dos entrevistados consideravam que ela promovia plenamente a cultura de avaliação. Ao entrevistar membros de gestão e da comunidade acadêmica sobre o posicionamento da CPA dentro da estrutura organizacional do IFCE, 67% dos gestores entrevistados

a consideraram um órgão autônomo de representação colegiada, 18%, um órgão da reitoria e 11% não souberam responder. Ao entrevistar sobre o papel da CPA, 25% dos professores, 45% dos alunos e 15% dos técnico-administrativos não souberam responder. No questionário aplicado, apenas 28% dos professores, 20% dos alunos e 33% dos técnico-administrativos escolheram a opção “conduzir o processo de avaliação interna, elaborar diagnóstico institucional” (SABOYA, 2015, p. 80).

O relatório da comissão externa apontou algumas fragilidades nas ações da CPA no IFCE (BRASIL, 2015a):

- A operacionalização da avaliação interna foi considerada insuficiente junto à comunidade acadêmica. Isso prejudica a participação mais efetiva dessa comunidade no planejamento da evolução institucional, já que o PDI é considerado pela gestão um de seus principais instrumentos de planejamento;
- Falta integração entre a comissão central e a subcomissão do *Campus Fortaleza*;
- A participação de alunos na comissão não vem ocorrendo;
- Alunos que foram entrevistados consideraram que se faz necessária uma divulgação mais incisiva da avaliação interna e que não deveria ser obrigatória.

Ao analisarmos os relatórios da CPA do CEFETCE/IFCE 2007-2009 e CPA de 2010 a 2015, consideramos que a comissão central e a subcomissão de Fortaleza apresentam os resultados da avaliação sem se aprofundarem na discussão desses resultados, fazendo, não raro, breves comentários que agregam parcialmente melhorias para a instituição no planejamento. Não há também, nesses relatórios, uma análise temporal (série histórica) sobre a evolução ou não de cada dimensão e de indicadores do Sinaes.

Os questionários aplicados vêm se mantendo praticamente uniformes desde 2010, com poucas modificações, a exceção foi o de 2013 (Cf. Anexo F), que realizou avaliação de cursos por amostragem no qual na época havia uma grande preocupação com avaliação do Enade. Algumas dimensões têm indicadores que não instigam uma análise para o planejamento de melhorias nas práticas do ensino, pesquisa e extensão. Entre os exemplos, estão: pouco acompanhamento do egresso; apenas um indicador para avaliação de gestão e em relação à Infraestrutura física - dimensão 7 (atualmente chamada de eixo 5 no novo instrumento), investiga em excesso limpeza, iluminação e ventilação desde 2010 (Cf. Anexo F).

Apesar do último Relatório da CPA 2015 apresentar melhorias na forma de apresentação da sua metodologia e exposição de informações dos *campi*, diferentemente dos relatórios anteriores, tanto ele como o relatório da CPA de 2014 estão desatualizados. Ambos utilizaram como referência a Portaria MEC n. 1264/2008, em vez da Portaria MEC n. 92/2014. Não se evidenciaram nesses relatórios justificativas contundentes para que as mudanças nos extratos dos instrumentos não fossem aplicadas nesses documentos. Tanto a comissão Externa do MEC como a Comissão Interna de Avaliação não fazem alusão sobre o motivo do uso de extrato de instrumento avaliativo desatualizado. Um exemplo está no seu relato sobre o indicador que trata de internacionalização a partir de informações do PDI, em que a comissão externa do MEC não faz críticas ao fato do relatório da CPA 2014 não terem esse e outros indicadores no seu corpo textual. Isso demonstra que os relatórios de CPA que vêm sendo produzidos não estão sendo observados pelo MEC. A gestão institucional aparentemente aceita os relatórios de CPA 2014 e 2015. Pois nos relatórios de gestão não consta nenhuma nota sobre isso.

O entrevistado do INEP1 disse que “[...] as recomendações/exigências das portarias devem ser obedecidas pelas IES e as gestão institucional sempre tiveram autonomia para gerir seus processos internos”. O entrevistado do INEP2 não se manifestou. Os CPA1 a 7 disseram que em relação aos relatórios houve sempre liberdade da CPA em organizá-los por parte da gestão institucional. O CPA1 relatou que, “[...] de acordo com informações do INEP, uma CPA poderia colocar as dimensões que considerasse necessárias, pois todas as dimensões não eram obrigatórias e isso foi acordo com a gestão institucional”. Os CPA1 a 7 disseram que “[...] sempre as comissões se esforçaram muito para cumprir suas atividades, visto que tinham também outras atividades laborais”. Os CPA2, 3, 4, 6 e 7 disseram que “[...] falta apoio de recursos financeiros, equipamentos e humanos por parte da gestão institucional para a boa execução das atividades”. Os CPA4 e 5 disseram que “[...] a comissão central e as subcomissões estão procurando melhorar o modelo da avaliação tanto do relatório final como dos questionários aplicados para cursos como avaliar as instituições”. Os CPA2 a 6 consideram que “[...] há uma maior preocupação por parte do IFs com o Enade e o indicador do IGC que tem um maior peso maior para os Institutos Federais do a avaliação institucional”.

Aparentemente, as falhas que essas CPAs vêm eventualmente cometendo em sua operacionalização podem ser algo somente ocasionado por elas próprias,

porém isso não pode ser dito como uma suposição absoluta para explicar que a cultura da avaliação proposta pelo Sinaes não vem conseguindo ser plena no IFCE.

O conjunto de deficiências acumuladas pelas CPAs, ao longo do tempo, é de responsabilidade delas próprias, como também daqueles que têm responsabilidades por sua criação e manutenção, ou seja, a gestão da instituição e o Governo Federal (INEP/Setec/MEC). Isso pode ser evidenciado quando o INEP aceita os relatórios de avaliação institucional da CPA 2014 e 2015 desatualizados e a comissão externa de avaliação do MEC, em sua visita *in loco*, não aponta que os últimos relatórios de avaliação institucional estão desatualizados. No caso da gestão institucional, não foi produzida nenhuma nota técnica que justificasse o porquê de aceitar que a mudança não tivesse sido feita ou que estivesse em andamento. A gestão da instituição considera em seus documentos de PDI a importância da avaliação institucional, mas permite que os eixos/indicadores/dimensões já desatualizados venham sendo utilizados. Essa desatualização de instrumento avaliativo ocasiona ainda mais análises restritas e desatualizadas para o contexto de avaliação do INEP e do MEC por meio do Avalies e para a própria instituição.

No que se refere aos órgãos do Governo (INEP/Setec/MEC), durante os diálogos que a pesquisadora estabeleceu com autores que estudam o Sinaes, entre eles, Dias Sobrinho (2010), Frauches (2014), Barreyro e Rothen (2014) e Cardoso (2015), a avaliação interna foi negligenciada pelo Governo Federal em prol da hipervalorização do Enade e dos indicadores de qualidade, tornando-a, assim, um mero processo secundário burocrático dentro do Sinaes, que alimenta o sistema e-MEC e que não tem, por parte dos órgãos supracitados, nenhum retorno de acompanhamento para promover melhorias.

Os documentos pesquisados, tanto internos do IFCE (atas, portarias, relatórios - PDI, Avaliação Institucional da CPA, PAA), como os do INEP/Setec/MEC (portarias, decretos, ofícios enviados as IES) não apontam, mesmo por amostragem, a efetivação da cultura de avaliação.

Em relatos consultados em documentos internos (atas e ofícios), é possível ratificar que a CPA – comissão central, não tem uma estrutura física ideal para desenvolver as suas atividades. As gestões do IFCE, ao longo do tempo, deram apoio parcial ao desenvolvimento das CPAs, oferecendo condições regulares para sua estruturação e poder na gestão. Em todos os PDI, elas são citadas como algo

relevante para o crescimento da instituição e para promover melhorias. A Comissão de Avaliação Externa apontou que:

[...] é considerada insuficiente para um setor/órgão tão importante na estrutura universitária, o qual deve zelar pela excelência da gestão universitária e melhoria da qualidade dos cursos. A Comissão constatou uma sala pertencente à biblioteca, que ora está servindo à mencionada CPA. Verificou-se que as condições são mínimas, considerando tamanho, equipamento, mobiliário e pessoal. No momento da visita não havia integrante nem pessoal de apoio. A Comissão foi recepcionada por um bibliotecário. (MEC, 2015, p. 54).

Saboya (2015, p. 81), ao pesquisar como os gestores vêem a CPA em relação ao desempenho das suas atividades, assevera que “[...] gestores reconhecem como positiva a atuação da CPA em promover campanhas para estimular a participação da comunidade interna no processo de autoavaliação institucional”.

Consideramos que os gestores contribuíram parcialmente para que as CPAs se empoderassem em uma participação mais engajada nas atividades de gestão. A Comissão de Avaliação Externa afirma que: “As reuniões com a CPA, corpos docentes, técnico-administrativo e discente, mostraram que a maioria desconhece que podem ocupar lugar, com direito a voz e voto, nos Órgãos Administrativos do IFCE” (BRASIL, 2015a, p. 45).

Dentre os seis relatórios de PAA, apenas os de 2012 e 2014 fazem referência à CPAs, e isso é feito em pequena proporção, mais de forma consultiva, como um banco de dados que será utilizado quando se fizer necessário. Não foi evidenciado, principalmente nos PDIs, que houvesse um conjunto de ações que as fortalecesse quanto ao seu custeio e acompanhamento.

As CPAs analisadas, em geral, foram montadas dentro dos padrões exigidos pela lei do Sinaes. Algumas deficiências sobre o desempenho de suas atividades podem ser evidenciadas, além da falta de infraestrutura física, como:

- Falta de incentivo à participação de discentes nas suas atividades para gerar uma maior integração dos mesmos com os processos;
- Ausência de supervisão no acompanhamento da participação dos representantes da comunidade acadêmica como membro da CPA de acordo com o Regimento Interno;
- Carência de uma rotina periódica de reuniões;
- Poucas ações de divulgação, as mais efetivas tendo ocorrido entre 2010 e 2013;

- Ausência de uma memória mais organizada de suas atividades para consulta pública;
- Falta de planejamento financeiro/custeio.

A Comissão de Avaliação Externa, ao fazer um levantamento do histórico da atuação da CPA no IFCE e *Campus* Fortaleza, faz o seguinte relato:

O processo de Autoavaliação está implantado, mas desde 2014 pode-se constatar que sua execução não é adequada. O IFCE tem a estrutura da CPA composta por uma Comissão Central de Própria de Avaliação (CCPA) e uma Subcomissão para cada *Campus*. No ano de 2014 esta Comissão Central se reuniu apenas 04 vezes, contando apenas com a presença de seu presidente e de mais 02 membros, quando sua composição plena conta com 16 membros. Por sua vez, a Subcomissão do *Campus* de Fortaleza do IFCE se reuniu em 2014 apenas 02 vezes (em 19 de agosto e em 18 de dezembro conforme atas disponibilizadas). Observou-se que nessas atas faltam: registros de discussão sobre os relatórios de autoavaliação e uma programação de reuniões com a comunidade acadêmica para discussão das potencialidades e fragilidades apontadas nos relatórios. (BRASIL, 2015a, p. 43).

Saboya (2015, p. 91) aponta, em sua pesquisa, pela compreensão dos membros de CPA do IFCE que atuaram em comissões compostas nos períodos de 2004-2006, 2007-2009 e nos anos de 2010 a 2014, as seguintes dificuldades:

A falta de interesse da comunidade em participar da pesquisa, resistência e descrédito dos servidores, Ausência de calendário de encontros e capacitação sistemática para os membros da CPA, Infraestrutura de apoio para a CPA insuficiente (espaço físico, recursos humanos, materiais e financeiros, material de divulgação, uma secretaria), Baixo envolvimento dos componentes externos, Divulgação de resultados incipiente [*sic*] e sem consequências, A distância entre os *campi* dificulta a participação de componentes da CPA; Dificuldade de garantir a autonomia da CPA em alguns *campi*, Disponibilidade dos membros é prejudicada por serem pessoas muito atarefadas.

Ainda de acordo com a pesquisadora Saboya (2015, p. 96-97), que diz em suas conclusões de estudo da CPA do IFCE:

A respeito da participação dos membros da CPA em momentos de tomada de decisão na administração ou na regulação do ensino, a esmagadora maioria das respostas foi negativa, com algumas ressalvas aos momentos de reuniões com as comissões de avaliadores de curso do MEC. Sobre a existência de acompanhamento, por parte da CPA, do enfrentamento de fragilidades apontadas em seus relatórios mediante inclusão de ações estratégicas no PDI, os respondentes ficaram parcialmente divididos entre a negativa e a afirmação, alegando que o enfrentamento se dá muito mais por coincidência, do que por diálogo entre gestão e CPA, devido às fragilidades poderem ser vistas 'a olho nu'.

O Sindicato de Servidores do IFCE (Sindsifce), em 2012, solicitou, entre as pautas complementares de reivindicações à gestão do IFCE que foram negociadas, a realização de avaliação dos diretores da instituição. Nos encaminhamentos, a gestão replica que:

Foi esclarecido que a avaliação dos gestores não é item obrigatório da legislação que trata da avaliação institucional, a qual é realizada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) entretanto ficou acordado que a CPA incluirá esta demanda no instrumento de avaliação. (IFCE, 2012b, p. 9).

Os diretores fazem parte da gestão institucional junto com pró-reitores e reitor. Os instrumentos do Sinaes de avaliação institucional tanto os já extintos, como o atual têm condições de avaliar a gestão. A Portaria n. 1.264/2008 já extinta, tinha a dimensão 6 (Organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios) com dois indicadores: Coerência da organização e da gestão da instituição com as políticas firmadas em documentos oficiais (6.1) e Gestão institucional (6.2). A portaria n. 92/2014 no seu eixo Política de Gestão tem o indicador Gestão Institucional (4.3). Os relatórios de CPA 2013 a 2015 não evidenciam que a pauta supracitada tenha sido atendida.

Pelos dados expostos, então, relatório da Comissão de Avaliação Externa e os relatórios de avaliação institucional desde 2007 a 2015 demonstram que:

- A avaliação formativa não vem ocorrendo;
- A cultura avaliativa ainda é incipiente;
- Há problemas de desconhecimento ou baixa participação na revisão da missão institucional, do PDI e do PPI;
- Há baixa participação em atividades de pesquisa e extensão, apesar de algumas melhorias;
- Há falhas na produção de documentos;
- As políticas de atendimento ao discente avançaram, mas não se conseguem ainda resolver os altos índices de evasão e retenção;
- A responsabilidade social ainda é mediana;
- Há falhas na análise de dimensões e de indicadores;
- A comunicação com a sociedade avançou, mas ainda não está fortificada como algo plenamente percebido pela comunidade acadêmica.

As fragilidades que se repetem mostram que existe uma baixa qualidade da política educacional executada pelo IFCE, pois são decorrentes da inadequação do modelo de padronização de avaliação (Sinaes) de política educacional do Estado, que não discute e não resolve com a instituição os problemas delas em termos de melhorias contínuas e não pontuais, pois apenas controla e as fiscaliza severamente.

A prática do Sinaes cria também uma “crise de identidade” em uma instituição que não oferece somente nível superior, visto que existe o nível técnico. Isto é, os dados são apresentados parcialmente devido às pressões do Estado, pois esta objetiva principalmente a regulação e fiscalização.

No relato de considerações elencadas pela subcomissão de Fortaleza na avaliação institucional da CPA de 2015, essa crise de identidade é evidenciada nos discursos dos sujeitos, que passaram a ver a instituição não como um todo, mas como partes: “como sistematizar grandes quantidades de interesses e discursos em vista a elaborar um quadro em escala dessas tantas formas de ser e estar numa instituição de Educação Superior?” (IFCE, 2016a, p. 204).

Estaríamos, então, novamente voltando no tempo ou não saímos dele em relação à crise de identidade, quando analisamos uma das justificativas para a criação do Sinaes exposta no *“Princípio de respeitando à identidade e à diversidade institucionais em um sistema diversificado”*?

Esse princípio tenta dar robustez às IES, para tornar a educação um bem público e, ao mesmo tempo, sinaliza que, para se efetivar a qualidade da educação por meio de uma avaliação formativa e regulatória, é preciso se respeitar a identidade e diversidade das IES.

Enfim, a equiparação parcializada com as Universidades Federais, que é feita com a métrica de avaliação da lei do Sinaes, não contribui a contento para traçar o perfil dos Institutos Federais voltado a melhoria da qualidade da educação em suas *práxis*. A avaliação feita lei do Sinaes é feita de forma parcial, pois não considera a complexidade da identidade dos Institutos Federais. Sendo assim, consideramos inadequada para avaliar Institutos Federais.

4 CONCLUSÃO

As políticas educacionais para a Educação Superior no Brasil avançaram consideravelmente nos últimos anos, ao longo dos governos Lula e Dilma, que, por meio de seus programas e ações afirmativas, promoveram uma maior oferta de oportunidades de vagas nas diversas modalidades de ensino, tanto nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas como nas privadas. É importante lembrar que essa expansão do sistema educacional era relevante e necessária para o combate à exclusão e às desigualdades sociais.

Contudo, apesar de ter ocorrido uma maior democratização da Educação Superior, isso aconteceu de maneira parcial e não isonômica, isto é, não garantiu plenamente que a educação se concretizasse como um bem público, que tem o compromisso com a sociedade em formar sujeitos sociais emancipados, justos e profissionais.

Dentre os vários fatores que contribuem para isso, segundo Dias Sobrinho (2014) e Cardoso (2015), estão as distorções da política de avaliação de larga escala do nível superior. O Estado, visando somente ao ranqueamento, promove um mero gerencialismo do controle e da fiscalização, generaliza e desvirtua o uso do Sinaes e culpabiliza as escolas, quando essas não atingem as metas desejadas, pois, o Estado brasileiro, representado pelos seus governos como um Estado Avaliador, é ainda o grande decisor, regulador e fiscalizador no país da política educacional, sob todos seus aspectos.

Além disso, os contextos dos governos desde a década 1990, analisados nesta pesquisa, apontam que a política para a Educação Superior vem sendo balizada em grande parte pelo viés produtivista das diretrizes burocráticas – tecnicistas, que o gerencialismo estatal impôs à educação. Isso objetiva cumprir os acordos com organizações internacionais, principalmente, com os agentes de financiamento, que buscam aperfeiçoar mecanismos de controle dos meios para que os resultados sejam alcançados, tendo como prioridade o desenvolvimento econômico, que serve, então, de norte para a formação de políticas como afirmam Bianchetti (1997); Dourado, Oliveira e Santos (2005); Frigotto (2007); Lima (2007) e Dias Sobrinho (2010a).

A este propósito, no caso da avaliação educacional, Abdian e Dacol (2013, p. 199), ao fazerem reflexões sobre a avaliação e a gestão da qualidade, analisam o contexto das políticas educacionais a partir da década de 1990 em todos os níveis,

principalmente, nos governos de FHC e Lula, e consideram, que as “[...] diretrizes e as determinações das agências de financiamento internacionais, privilegiam o alcance de dados mensuráveis” e que, sob uma ótica racional, isso é realizado tanto nos meios como nos resultados.

Enfim, para discutir essas questões, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar se o Sinaes (ferramenta de Educação Superior nacional) contribui para traçar um perfil dos Institutos Federais, cujo foco principal é o ensino técnico. Para alcançar esse objetivo, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa, descritiva e exploratória. Coletamos dados quantitativos, bibliográficos e documentais. Foram realizadas, entre 2014 a 2016, entrevistas semiestruturadas com membros da CPA do IFCE, da Setec e do INEP, com o intuito realizar um levantamento de informações inerentes às ações e atividades voltadas principalmente ao Sinaes.

Desse modo, primeiro em caráter de conclusão, devemos registrar aqui que a referida tese, advogada neste estudo, parece confirmar-se pela análise de dados resultantes das leituras, entrevistas e da investigação documental, pois, no que se refere à apreciação do uso do Sinaes como uma ferramenta de larga escala para a Educação Superior no IFCE *Campus* Fortaleza, é possível concluir que este instrumento não contribui a contento para avaliar os Institutos Federais. Esta afirmação foi possível a partir dos dados analisados, os quais, em resumo e a título de conclusão, consideramos a seguir.

O Sinaes não democratiza o processo de avaliação, já que os cursos técnicos não têm voz nesse documento. É importante observar que essa falha se deve à formulação do diploma legal que regula os Institutos Federais, pois a avaliação ficou restrita a somente uma parcela da comunidade acadêmica, não possibilitando a equidade e a democracia. Mesmo que o MEC, INEP e o IFCE, em relação ao nível técnico, possam ter outros mecanismos de processo avaliativo para esses alunos, estes não são tão complexos quanto o realizado pelo Sinaes. Sendo assim, não se justifica o Sinaes para esse modelo de IES de forma integral na avaliação da escola/IFCE sendo ele inapropriado para avaliar os Institutos Federais.

Outro problema apresentado na análise é que a padronização com as Universidades Federais, sob o prisma avaliativo, é nociva aos Institutos Federais. Essa equiparação não os tornou paritários em relação a muitos aspectos, tais como: critérios por meio de concurso, carga horária de atividades, remuneração e progressão. Sobre isso, Floro (2016, p. 134) ao tratar dos Institutos Federais, afirma que:

[...] eles foram sendo responsabilizados pela oferta de ensino superior e se tornando importante espaço de experimentação de flexibilização e diversificação curricular. Se, por um lado, isto significou uma possível aproximação com o *status* acadêmico universitário, por outro, também significou a criação de um sistema paralelo às graduações, no qual os cursos ofertados representam um nível intermediário, que nem alçam o patamar das Universidades, mas também não se limitam à educação básica e técnica.

Não se trata aqui de comparar se uma é melhor ou pior que a outra ou se uma tem melhores ou piores condições de desenvolver ensino, pesquisa e extensão, mas de perceber que existem diferenças de identidade ao longo do histórico de ambas e que há também questões legais que não as tornam isonômicas.

Além disso, a aplicação da avaliação institucional da CPA, embora esteja de acordo com a Lei do Sinaes, não respeita alguns dos princípios da própria lei, entre eles, a Globalidade, a Legitimidade e o Respeito à identidade e à diversidade institucionais em um sistema diversificado. Enfim, a equiparação parcializada com as Universidades Federais, que é feita com a métrica de avaliação da lei do Sinaes é inapropriada, pois não considera a complexidade da identidade dos Institutos Federais.

É relevante salientar que os Institutos Federais participam do Sinaes desde 2009. Eles não estavam preparados para o uso do Sinaes, pois não tinham inicialmente PDI, PPI, e PAA. Tinham um “corpo técnico” restrito, isto é, não possuíam um número suficiente de servidores administrativos para a formulação desses documentos visando ao processo de expansão das suas unidades. O que existia antes eram ações de planejamento estratégico, e as exigências legais de regulação do governo não se pautavam em equiparação às Universidades Federais.

No caso, o IFCE passou, entre os anos de 2008 a 2015, de 3 unidades ensino tecnológico, 2 unidades de ensino agrícola a 26 *campi*, 1 hotel escola e 20 polos de educação a distância (IFCE, 2016). O IFCE tem seu primeiro PDI imbricado com o CEFETCE que foi o PDI 2005-2009.

Consideramos que a adaptação, no curto prazo de tempo que os Institutos Federais tiveram para assumir essa nova institucionalidade, foi marcada por muita irresponsabilidade por parte do Estado. As exigências eram que essas instituições pudessem apresentar resultados imediatos iguais aos das IES já existentes, principalmente as Universidades Federais. Contudo, estas já tinham mais tempo e familiaridade com o modelo em suas práticas de ensino, pesquisa e extensão, como também com o processo avaliativo.

Enfim, a proposta preliminar de avaliação da Educação Superior, concebida no início do governo Lula da Silva, buscava ser educativa, de natureza formativa e regulativa, contudo, isso não ocorreu nem para Universidades, porque o Estado, em busca principalmente de ranqueamento, utilizou-se de instrumentos outros como medidas provisórias, Decretos-Lei, portarias índices de qualidade (CPC ou IGC) e do Enade como principais bases de avaliação. Segundo Cardoso (2015), entre as propostas de fortalecer essa concepção avaliativa formativa e reguladora, estava o incentivo ao diálogo entre avaliado e avaliador, com o objetivo de suscitar uma maior reflexão da importância do papel das IES na sociedade, porém isso não aconteceu, de modo que é possível afirmar que a Lei do Sinaes foi posta de lado em sua essência.

Isso pode ser comprovado ao se analisarem as práticas atuais do Sinaes, nas quais a avaliação institucional (Avalies) tornou-se periférica; as CPAs perdem suas funções e não são estimuladas a conduzir um processo avaliativo mais crítico, mesmo que haja alguma contribuição; o Enade e o estudante passam a ser as principais fontes de informação para a formulação dos índices de qualidade (DIAS SOBRINHO, 2010b). Ainda, de acordo com o autor, os índices propostos poderiam até contribuir tanto para avaliação como para a regulação, se não tivessem se tornado os fins do processo que o Sinaes se propôs a fazer e não tivessem desconsiderado os princípios que ele defendia.

Na visão de Cardoso (2015), isso prejudicou o desenvolvimento da Educação Superior e do país, visto que, mesmo que se possa extrair, dos instrumentos dos Sinaes, informações relevantes para os PDI das IES, o Sinaes, na sua concepção, não tinha o modelo de avaliação somente guiado por ranqueamento, mas buscava uma dimensão formativa e pretendia, ainda, considerar as identidades de cada IES, com análise de aspectos quantitativos e qualitativos.

É relevante também pontuar que os objetivos específicos foram alcançados, visto que, ao longo da pesquisa, logramos: a) analisar os modelos de avaliação em larga escala da Educação Superior tais quais o Paru, o Geres, o Paiub, o Provão e o Sinaes; b) descrever as bases históricas do Sinaes; c) Explicar detalhadamente a estrutura do Sinaes, e apresentar mudanças e críticas ao longo do tempo; e, por fim, d) apontar índices de eficiência e eficácia a partir da análise das categorias de avaliação do estudo da escola.

Então, a contribuição desta pesquisa consistiu em mostrar que o Sinaes, imposto legalmente pelo governo para o controle e fiscalização do IFCE, não é

apropriado para analisar a qualidade da educação ofertada nessa instituição, pois considerou a sua identidade e diversidade de forma fragmentada. Isso promove uma fragilização de sua identidade, nas ações de tomada de decisão e nas ações dos atores da comunidade acadêmica.

É relevante que os membros da comunidade acadêmica do IFCE debatam os rumos da escola mediante as consequências que essa política avaliativa tem trazido e se, de fato, ela deve continuar a nos representar. Temos, sim, não só o direito, mas o dever de influenciar as políticas educacionais, já que vivemos em uma sociedade democrática. Não podemos apenas fechar os olhos e aceitar a desconstrução de nossa identidade.

A escola, nos estudos de Nóvoa (1995), Lima (2011), Lück (2012), tem que – e pode – reinventar suas ações educativas, buscar respostas e tomar decisões que influenciem também as políticas educacionais, pois, de acordo com Abdian (2013), cada escola possui sua identidade que é composta de aspectos institucionais, organizacionais e culturais que precisam ser pensados e analisados. E isso faz com que elas interfiram ou questionem a forma de condução da política de avaliação educacional.

Ao fazer reflexões sobre a escola e a avaliação em larga escala, Abdian (2010, p. 58) considera que a escola é capaz de fazer a diferença, ou melhor, “a escola faz toda diferença”, pois contribui com a emancipação social visto que segundo a autora, a escola é composta de critérios políticos, pedagógicos e econômicos. Ainda sobre essa questão, Dias Sobrinho (2013, p. 110) ratifica que:

A formação cidadã e a capacitação profissional assumem, então, papéis de caráter relevante para a educação em uma sociedade democrática, que mutuamente devem ser vivenciados pelos sujeitos sociais na ‘construção da sociedade em termos universais, da dignificação da humanidade’, ‘guiadas pelo valor moral do bem comum’, e não por uma lógica da mercantilização imposta por agentes econômicos que as definem por seus interesses de ganhos econômicos como devem ser as métricas da educação em busca de educação de qualidade.

Por fim, esperamos que outras pesquisas nesta área surjam, com outras contribuições em busca de uma revitalização da avaliação educacional em larga escala, sem esquecermos uma análise crítica que responda aos desafios do desenvolvimento dentro dos Institutos Federais.

REFERÊNCIAS

- ABDIAN, G. Z. Escola e avaliação em larga escala: (contra) proposições. In: WERLE, F. O. C. (Org.). **Avaliação em larga escala: foco na escola**. Brasília, DF: Liber, 2010. p. 50-68.
- ABDIAN, G. Z.; DACOL, C. A. Avaliação, gestão e qualidade da educação escolar. In: OLIVEIRA, M. E. N. (Org.). **Gestão escolar e políticas públicas educacionais: um embate entre o prescrito e o real**. Curitiba: Appris, 2013. p. 195-220.
- ALMEIDA, A. M. F. O assalto à educação pelos economistas. **Tempo Social: Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 163-178, 2008.
- ÂNGULO, F. R. O planejamento da qualificação da escola: o leigo graal da mudança educacional. In: MURILLO, F. J.; REPISO, M. M. et al. (Org.). **A qualificação da escola: um novo enfoque**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 103-133.
- AUGUSTO, R.; BALZAN, N. C. A vez e a voz dos coordenadores das CPAs das IES de Campinas que integram o SINAES. **Avaliação: Revista da Rede de Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 4, n. 12, p. 597-622, 2007.
- AZEVEDO, J. M. L. D. **Educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.
- AZEVEDO, L. A.; SHIROMA, E. O.; COANA, M. As políticas públicas para a Educação Profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem? **Boletim Técnico Senac: Revista da Educação Profissional**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 2, p. 27-40, 2012.
- BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. Percurso da avaliação da Educação Superior nos governos Lula. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, p. 61-76, 2014.
- BARROSO, J. A formação dos professores e a mudança organizacional das escolas. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 117-144.
- BELLONI, I. et al. **Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em Educação Profissional**. São Paulo: Cortez, 2007.
- BIANCHETTI, R. G. Educação de qualidade: um dos dilemas fundamentais para a definição das políticas educativas. **Trabalho, Educação e Saúde**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 233-257, 2008.
- BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1997.
- BONDIOLI, A. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BRASIL. Conselho do Desenvolvimento. **Programa de Metas**. Rio de Janeiro, 1958. Tomo I.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Mecânica

_____. Decreto n. 6.095, de 24 abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

_____. **Histórico das constituições e acordos internacionais**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 mar. 2016a.

_____. **Informações dos Órgãos do Governo Federal**: Diretoria de Desenvolvimento da Rede de Instituições Federais de Ensino Superior - Difes, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior - Seres, Secretária de Educação Superior – SESu e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 mar. 2016b.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

_____. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 jan. 2001.

_____. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr. 2004.

_____. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2008.

_____. Lei n. 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei n. 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei n. 11.784, de 22 de setembro de 2008; sobre a contratação de professores substitutos, visitantes e estrangeiros, de que trata a Lei n. 8.745, de 9 de dezembro de 1993; sobre a remuneração das Carreiras e Planos Especiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, de que trata a Lei n. 11.357, de 19 de outubro de 2006; altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação; altera as Leis n. 8.745, de 9 de dezembro de 1993, 11.784, de 22 de setembro de 2008, 11.091, de 12 de janeiro de 2005, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 11.357, de 19 de outubro de 2006, 11.344, de 8 de setembro de 2006, 12.702, de 7 de agosto de 2012, e 8.168, de 16 de janeiro de 1991; revoga o art. 4º da Lei n. 12.677, de 25 de junho de 2012; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 dez. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação – INEP. Diretoria de Avaliação da Educação Superior - DAES. **Nota Técnica 14, de 07 de fevereiro de 2014**. Instrumento de Avaliação Institucional Externa do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Brasília, 7 fev. 2014a.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação – INEP. **Relatório de Avaliação do IFCE: Ato Regulatório de Recredenciamento – INEP/MEC**. Brasília, DF: MEC, 2015a.

_____. Ministério da Educação. **Manifesto Educador**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 mar. 2016c.

_____. Ministério da Educação. Portaria n. 92, de 31 de janeiro de 2014. Aprova, em extrato, os indicadores do Instrumento de Avaliação Institucional Externa para os atos de credenciamento, credenciamento e transformação de organização acadêmica, modalidade presencial, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 fev. 2014b.

_____. Ministério da Educação. Portaria n. 554, de 20 de junho de 2013. Estabelece as diretrizes gerais para o processo de avaliação de desempenho para fins de progressão e de promoção dos servidores pertencentes ao Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jun. 2013.

_____. Ministério da Educação. Portaria n. 1.264, de 17 de outubro de 2008. Aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 out. 2008b.

_____. Ministério da Educação. **Termo de acordo metas e compromissos (TAMC)**. Brasília, DF: MEC, 2010.

_____. Palácio do Planalto. **Discurso de posse de Dilma Vana Rousseff em 1º de janeiro de 2015**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2015b.

_____. **Programa Ciências Sem Fronteiras**. Brasília, DF: MEC, 2015c. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/objetivos>>. Acesso em: 30 maio 2016.

_____. Universidade Federal do Ceará. **Dados 2008 da Universidade Federal do Ceará - UFC**. Indicadores de gestão – série histórica 2008c. Disponível em: <<http://www.ufc.br/a-Universidade/avaliacao-institucional/341-indicadores-de-gestao-series-historicas>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

_____. Universidade Federal do Ceará. **Dados 2004 da Universidade Federal do Ceará - UFC**. Indicadores de gestão – série histórica 2004b. Disponível em: <<http://www.ufc.br/a-Universidade/avaliacao-institucional/341-indicadores-de-gestao-series-historicas>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

BRASIL. Universidade Federal do Ceará. **Relatório Parcial de Autoavaliação Institucional** ano: 2016 base de dados: 2015. Disponível em: <http://www.ufc.br/images/_files/a_Universidade/avaliacao_institucional/relatorio_final_autoavaliacao/relatorio_autoavaliacao_2016-2015.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2016.

BREZINNSKI, M. A. S. **O novo modelo para a Educação Profissional e tecnológica e avaliação institucional**: efeitos das políticas públicas sobre a configuração do Instituto Federal de Santa Catarina. 2011. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

BUARQUE, C. **A Universidade numa encruzilhada**. Brasília, DF: Unesco: MEC, 2003.

BUCCI, M. P. D. **Políticas públicas**: reflexões sobre o conceito jurídico. São Paulo: Saraiva, 2006.

CABRITO, B. G. Avaliar a qualidade em educação: avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê? **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 178-200, 2009.

CAPELATO, R.; LEITÃO, T. M. S. P.; MENDES, S. F. M. Desconstrução das fórmulas do IGC e do CPC e demonstração da inconsistência dos índices no processo de avaliação: **Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**: erros e acertos da avaliação educacional no Brasil, Brasília, DF, v. 28, n. 40, p. 117-144, 2012.

CARDOSO, R. M. **Avaliação e acreditação no desenvolvimento da Educação Superior no Brasil**. 2015. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2015.

CASTRO, M. H. G. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. **Perspectiva**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, 2009.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO CEARÁ – CEFETCE. Comissão própria de avaliação. **Relatório final**: 2004-2006. Fortaleza: Cefetce, 2007.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO CEARÁ – CEFETCE. **Resolução n. 12, de 6 de abril de 2006**. Aprova regimento interno da comissão própria de avaliação. Fortaleza, 2006. Disponível em: <http://www.cefetce.br/instituto_federal_de_ciencia,tecnologiaeeducacao.html>. Acesso em: 22 mar. 2015.

CHAUÍ, M. **Contra a Universidade operacional**: a greve de 2014 (8 de agosto de 2014). Disponível em: <http://www.adusp.org.br/files/database/2014/tex_chau_i.pdf>. Acesso em: 30 maio 2015.

CIÊNCIAS SEM FRONTEIRAS. Painel de Controle do Programa Ciência sem Fronteiras. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: <www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-controle>. Acesso em: 8 jan. 2017.

CONTROLADORIA GERAL DA UNIÃO/REGIONAL CEARÁ - CGU/CE. **Relatório n. 201305860 de Auditoria Anual de Contas**. Unidade Auditada: IFCE, Exercício, 2012. Fortaleza: CGU, 2013.

_____. **Relatório n. 201407323 de Auditoria Anual de Contas**. Unidade Auditada: IFCE, Exercício, 2013. Fortaleza: CGU, 2014.

COLOSSI, N.; CONSENTINO, A.; QUEIROZ, E. G. Mudanças no contexto do ensino superior no Brasil: uma tendência ao ensino colaborativo. **Revista FAE**, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 49-58, 2001.

CUNHA, L. A. **A Universidade temporã**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

_____. Ensino Médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, p. 47-70, 2000.

_____. Ensino superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIAS FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 151-204.

_____. Ensino profissional o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 912-933, 2014.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e transformações da Educação Superior brasileira (1995-2009): do Provão ao Sinaes. **Avaliação**, Sorocaba, v. 15, n. 1, p. 195-224, 2010a.

_____. **Avaliação**: políticas educacionais e reforma da Educação Superior. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Democratização, qualidade e crise da Educação Superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1225, 2010b.

_____. Universidade e novos modos de produção, circulação e aplicação do conhecimento. **Avaliação**, Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 643-662, 2014.

_____. Educação Superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação**, Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 107-126, 2013.

DEMO, P. **Educação e qualidade**. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2001.

DOURADO, F. L. Educação Superior no Brasil: políticas, tendências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 53-65, 2011.

DOURADO, F. L.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. **A qualidade na educação conceitos e definições**. Brasília, DF: Inep, 2005.

DURHAM, E. R. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. **Novos Estudos**, São Paulo, v. 88, p. 153-179, 2010.

FERNANDES, F. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

FERREIRA JÚNIOR, A.; BITTAR, M. J. P. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 333-355, 2008.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, S. Reformas na Educação Superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). **Linhas Críticas**, Brasília, DF, n. 36, p. 455-472, 2012.

FLORO, E. F. **Gerencialismo educacional e precarização do trabalho docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará**. 2016. 151 f. Dissertação (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade: a sociedade brasileira em transição**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. A relação da Educação Profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas v. 28, n. 100, p. 1129-1152, 2007.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, 2009.

FRAUCHES, C. C. SINAES: avanços e desafios na avaliação da Educação Superior. In: HORTA, C. E. (Org.). **Sinaes: avanços e desafios na avaliação da Educação Superior**. Brasília, DF: ABMES, 2014. p. 9-91.

GADOTTI, M. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. São Paulo: Paulo Freire, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOOGLE MAPS. **Endereço do Campus Fortaleza**. Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps/place/Av.+13+de+maio,+2081+-+fatima,+fortaleza+-+ce,+60040-531/@-3.7455183,-38.5364862,17z/data=!4m5!3m4!1s0x7c7491af7e8855f0x57f2e80336dd8344!8m2!3d-3.7444156!4d-38.5360463>>. Acesso em: 8 jan. 2017.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Effective evaluation**. 6. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

IGNÁCIO, D. Z. A. **Concepção da avaliação da Educação Superior nas constituições e demais normas do período de 1961 a 2007**. 2010. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA – IFCE. Assessoria de Relações Internacionais – ARINTER. **Edital ARINTER n. 2/2015a, de 3 de junho de 2015**. Programa de Bolsas do IFCE Internacional. Fortaleza: IFCE, 2015.

_____. Bases do Plano Institucional de formação do quadro docente – PLAFOR 2013a. Disponível em: <<http://prpi.ifce.edu.br/wp-content/uploads/2014/09/planfor-2013-ifce.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

_____. Comissão Própria de Avaliação. **Relatório final**: 2007-2009. Fortaleza: IFCE, 2010a.

_____. Comissão Própria de Avaliação. **Relatório final**: 2010. Fortaleza: IFCE, 2011a.

_____. Comissão Própria de Avaliação. **Relatório final**: 2011. Fortaleza: IFCE, 2012a.

_____. Comissão Própria de Avaliação. **Relatório final**: 2012. Fortaleza: IFCE, 2013b.

_____. Comissão Própria de Avaliação. **Relatório final**: 2013. Fortaleza: IFCE, 2014a.

_____. Comissão Própria de Avaliação. **Relatório final**: 2014. Fortaleza: IFCE, 2015b.

_____. Comissão Própria de Avaliação. **Relatório final**: 2015. Fortaleza: IFCE, 2016a.

_____. Conselho Superior. **Resolução n. 24, de 16 de maio de 2013**. Aprova alteração do regimento interno da comissão própria de avaliação. Fortaleza: IFCE, 2013c.

_____. IFCE em números. **Níveis de educação e número de discentes 2015/2 de 2016**. 2016b. Disponível em: <<http://ifceemnumeros.ifce.edu.br/>>. Acesso em: 20 maio 2016.

_____. **Instituição**. Fortaleza, 2015c. Disponível em: <<http://www.ifce.edu.br/instituicao/visao-missao-e-valores.html>>. Acesso em: 28 dez. 2015.

_____. Pauta SINDSIFCE 2012b. **Ofício 10/2012**. Processo SUAP 23255.010777.2012-38. Disponível em: <<http://ifce.edu.br/instituto/documentos-institucionais/outros-documentos/pauta-sindsifce-2013-2012-2013-oficio-10-2012>>. Acesso em: 21 ago. 2016.

_____. **Plano Anual de Ação 2010**. Fortaleza: IFCE, 2010b.

_____. **Plano Anual de Ação 2011**. Fortaleza: IFCE, 2011b.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA – IFCE. **Plano Anual de Ação 2012**. Fortaleza: IFCE, 2012c.

_____. **Plano Anual de Ação 2013**. Fortaleza: IFCE, 2013d.

_____. **Plano Anual de Ação 2014**. Fortaleza: IFCE, 2014b.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2009-2013**. Fortaleza: IFCE, 2009.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) CEFETCE/IFCE 2005-2009**. Fortaleza: IFCE, 2005.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018**. Fortaleza: IFCE, 2014c.

_____. **Prestação de Contas Ordinária Anual**: Relatório de Gestão do Exercício de 2009. Fortaleza: IFCE, 2010c.

_____. **Prestação de Contas Ordinária Anual**: Relatório de Gestão do Exercício de 2012. Fortaleza: IFCE, 2013e.

_____. **Prestação de Contas Ordinária Anual**: Relatório de Gestão do Exercício de 2013. Fortaleza: IFCE, 2014d.

_____. **Prestação de Contas Ordinária Anual**: Relatório de Gestão do Exercício de 2014. Fortaleza: IFCE, 2015d.

_____. **Relatório de Gestão do Exercício de 2015**. Fortaleza: IFCE, 2016c.

_____. **Resolução n. 12, de 16 de maio de 2013**. Trata do regimento interno da CPA. Fortaleza: IFCE, 2013f.

_____. **Resolução n. 18, de 2 de maio de 2011**. Regulamenta a participação dos docentes em eventos científicos. Fortaleza: IFCE, 2011c.

_____. **Resolução n. 24, de 6 de abril de 2006**. Trata do regimento interno da CPA (extinto). Fortaleza: IFCE, 2006.

_____. **Resolução n. 34, de 2 de setembro de 2010**. Aprova o regulamento da distribuição da carga horária de pesquisa, ensino e extensão. Fortaleza: IFCE, 2010d.

_____. **Resolução n. 39, de 22 de agosto de 2016**. Aprova novo regulamento da distribuição da carga horária de pesquisa, ensino e extensão. Fortaleza: IFCE, 2016d.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo da Educação Superior 2004**: resumo técnico. Brasília, DF: Inep, 2005a.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo da Educação Superior 2013**: resumo técnico. Brasília, DF: Inep, 2015a.

_____. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES. **Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior 2004**. Brasília, DF: Inep, 2005b.

_____. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES. **Histórico da Comissão do Conaes**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes>>. Acesso em: 10 abr. 2016a.

_____. Diretoria de Avaliação da Educação Superior – Daes. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes. **Instrumento de Avaliação de Cursos de graduação presencial e a distância 2015b**. Brasília, DF: Inep, 2015.

_____. Diretoria de Estudos Educacionais – DIREED. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: linha de base. Brasília, DF: Inep, 2015c.

_____. **Enade**: histórico e boletins. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes>>. Acesso em: 10 abr. 2016b.

_____. **Ofício Circular n. 000014, de 22 de janeiro 2013**. Brasília, DF: MEC, 2013.

_____. **Panorama da Educação**: destaques do Education at a Glance 2016. Brasília, DF: Inep, 2016c.

_____. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes**: Roteiro de Auto-Avaliação Institucional. Orientações gerais. Brasília, DF: Inep, 2004.

_____. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes**: da concepção à regulamentação. 5. ed. Brasília, DF: Inep, 2009.

ISSY, L. O. O. **O processo de autoavaliação e suas implicações para a gestão do Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí**. 2012. 66 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

KRAWCZYK, N. R. As políticas de internacionalização das Universidades no Brasil: o caso da regionalização no Mercosul. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, n. 4, p. 41-52, 2008.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 9. ed. São Paulo: Perspectivas, 2007.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

_____. **Metodologia do trabalho científico**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LE GOFF, J. Documento/Monumento. In: _____. **História e memória**. 3. ed. Campinas: Unicamp, 2003. p. 535-549.

LEHER, R. Educação no governo Lula da Silva: reformas sem projeto. **Revista Adusp**, São Paulo, v. 26, n. 92, p. 46-54, 2005.

LIMA, K. **Contra-reforma na Educação Superior**: de FHC a Lula. São Paulo: Xamã, 2007.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜCK, H. **Perspectivas da avaliação institucional da escola**. Petrópolis: Vozes, 2012. (Série Cadernos de Gestão).

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MARQUES, E. As políticas públicas na Ciência Política. In: MARQUES, E.; FARIA, C. A. P. (Org.). **A política pública como campo multidisciplinar**. São Paulo: Unesp; Rio de Janeiro: Fiocruz, 2013. p. 23-46.

McNAMARA, R. S. Equidad social y crecimiento económico. **El Mercado de Valores**, México, n. 41, p. 1064-1072, 1972.

MELO, M. A. As sete vidas da agenda pública brasileira. In: RICO, E. M. (Org.). **Avaliação de políticas sociais**: uma questão em debate. São Paulo: Cortez, 1998. p. 11-28.

MENEGHEL, S. M.; ROBL, F.; SILVA, T. T. F. A relação entre avaliação e regulação na Educação Superior: elementos para o debate. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 89-106, 2006.

MENEZES, A. M. **Autoavaliação como instrumento de gestão na Educação Superior**: o caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - IFG. 2011. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011.

MÉSZÁROS, I. A. **Educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Coleção Mundo do Trabalho).

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1993.

MOURA, C. B. **A precarização do trabalho docente nas escolas estaduais paulistas**. 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.

NEVES, C. B.; BALBACHEVSKY, E. **Financiamento da Educação Superior**: lições da experiência internacional. 2º Ciclo de seminários internacionais. Educação no século XXI: modelos de sucesso. Rio de Janeiro: Senac, 2009.

NÓVOA, A. **Organizações escolares sob análise**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, 2011.

OLIVEIRA, M. E. N. O estudo da escola e a construção de uma nova teoria de administração escolar: dois novos desafios para a pesquisa em Educação. In: _____. **Gestão escolar e políticas públicas educacionais**: um embate entre o prescrito e o real. Curitiba: Appris, 2013. p. 13-34.

ORTIGARA, C. **Reformas educacionais no período Lula (2003-2010)**: implementação nas instituições federais de ensino profissional. 2012. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

PAIVA, L. D. C. **A perspectiva da autoavaliação institucional e seus desafios no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro**. 2012. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

PARTIDO DOS TRABALHADORES - PT. **Programa de governo 2002**: coligação Lula presidente. Um Brasil para todos. Disponível em: <<http://novo.fpabramo.org.br/uploads/programagoverno.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2014.

PIRES, M. P. Os sucessivos e fracassados planos de combate à inflação: Cruzado, Bresser, Arroz com Feijão, Verão e Collor. In: _____. **Economia brasileira**: da colônia ao governo Lula. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 249-280.

POWER, S. O detalhe e o macrocontexto: o uso da teoria centrada no Estado para explicar práticas e políticas educacionais. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 54-77.

PROST, A. **Doze lições sobre a História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RICHARDSON, R. J. et al. Pesquisa Social: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

RISTOFF, D. I. Algumas definições sobre avaliação. **Avaliação**, Sorocaba, v. 8, n. 1, p. 19-29, 2003.

RIBEIRO, J. L. L. S. Sinaes: o que aprendemos acerca do modelo adotado para a avaliação do ensino superior no Brasil. **Avaliação**, Sorocaba, v. 20, n. 1, p. 143-161, 2015.

RUIZ, J. A. **Metodologia científica**: guia para eficiência nos estudos. São Paulo: Atlas, 1992.

ROTHEN, J. C.; FRAUCHES, C. C. Análise crítica do modelo de avaliação brasileiro tendo como referência os princípios do Sinaes e o uso da avaliação para a regulação. Sinaes: avaliação e regulação – uma conta que não fecha no monitoramento.

Estudos: Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior: erros e acertos da avaliação educacional no Brasil, Brasília, DF, v. 28, n. 40, p. 97-116, 2012.

ROIG, H. I. et al. **La evaluación universitaria**: reflexiones teóricas y experiencias a nivel internacional y nacional. Buenos Aires: Eudeba, 2013.

SABOYA, M. A. **Atuação da comissão própria de avaliação (CPA) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará**. 2015. 115 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

SAVIANI, D. A política educacional no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 29-38.

SECCHI, L. **Políticas públicas**: conceitos, esquema de análises, casos práticos. 3. ed. São Paulo: Cenage Learning, 2014.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – SETEC. **Histórico e expansão dos Institutos Federais**. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

_____. **Relatório de Gestão 2010**. Disponível em: <downloads/relatorio_gestao_2010_setec_versaofinal_cgu.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2015.

SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da Educação Superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Revista Educar**, Curitiba, n. 37, p. 311-315, 2008.

_____. O desafio da Educação Superior no Brasil: quais são as perspectivas. **Avaliação**, Sorocaba, v. 5, n. 2, p. 7-25, 2000.

_____. Reforma universitária no Brasil, 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 7, n. 96, p. 1021-1056, 2006.

SINDICATO NACIONAL SERVIDORES FEDERAIS – SINASEFE. **Boletim Especial de Greve n. 1**, de 29 de setembro de 2011. Disponível em: <http://www.sinasefe.org.br/antigo/boletimgreve01_29_07_2011.pdf>. Acesso em: 12 maio 2015.

SINDICATO NACIONAL SERVIDORES FEDERAIS – SINASEFE. **Boletim especial de greve n. 1**, de 19 de junho de 2012. Disponível em: <http://www.sinasefe.org.br/v3/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=216&Itemid=57>. Acesso em: 21 maio 2015.

SILVA JÚNIOR, J. R. **Pragmatismo e populismo na Educação Superior nos governos FHC e Lula**. São Paulo: Xamã, 2005.

_____. Reforma da Educação Superior: a produção da ciência engajada ao mercado de um novo pacto social. In: DOURADO, L. F.; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. (Org.). **Políticas e gestão da Educação Superior**. São Paulo: Xamã, 2003. p. 53-77.

SILVA JÚNIOR, J. R.; SGUISSARDI, V. A nova lei de Educação Superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, p. 5-27, 2005.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, 2006.

TRINDADE, H. Saber e poder: os dilemas da Universidade brasileira. São Paulo. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 14, n. 40, p. 122-133, 2000.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação** - 1998. Paris: Unesco, 1998. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>>. Acesso em: 8 jan. 2017.

UNITED NATIONS ORGANIZATION FOR EDUCATION, SCIENCE AND CULTURE – UNESCO. Proyecto regional de indicadores educativos. **Alcanzando las metas educativas**: Informe Regional. Santiago de Chile: Unesco, 2003.

VELOSO, F. et al. **Educação básica no Brasil**: construindo o país do futuro. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2000.

VIDOR, A. et al. Institutos Federais: Lei n. 11.892 de 29/12/2008 – Comentários e reflexões. In: PACHECO, E. **Institutos federais**: uma revolução na Educação Profissional e tecnológica. São Paulo: Moderna, 2011. p. 47-113.

VILLELA, A. A evolução da economia brasileira: dos “anos dourados” de JK à crise não resolvida (1956-1963). In: GIAMBIAGI, F. et al. (Org.). **Economia brasileira contemporânea**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005. p. 45-68.

WERLE, F. A. C. **Avaliação em larga escala**: foco na escola. Brasília, DF: Oikos, 2010.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE SOLICITAÇÃO DE ENTREVISTA E DAS PERGUNTAS NORTEADORAS PARA A ENTREVISTA NO INEP

Prezado Presidente do INEP, venho, mui respeitosamente, solicitar a sua colaboração para o agendamento de uma visita junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para o desenvolvimento de minha pesquisa de Doutorado no programa de Dinter entre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e a Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (Unesp) – unidade de Marília, na Faculdade de Filosofia e Ciências no Programa de Pós-Graduação em Educação que estou cursando desde 2013/1, com previsão de término em 2017/1.

Objetivo geral da pesquisa *in loco*: levantamento de informações no INEP referentes à Educação Superior (Avaliação Institucional, Sinaes, Enade, Indicadores de resultados, Avaliação dos Cursos Superiores) voltadas à política de avaliação em larga escala do Ensino Superior nos Institutos Federais (IFs), com foco no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

Justificativa: aprofundamento de informações para a pesquisa de Doutorado na Unesp – unidade de Marília, na Faculdade de Filosofia e Ciências no Programa de Pós-Graduação em Educação, tendo como orientadora a professora Dr.^a Graziela Zambão Abdian – Projeto/título: Avaliando a avaliação: impactos do Sinaes na qualidade da educação do IFCE.

Resumo: A pesquisa a ser desenvolvida integra a área de concentração 2 – Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira – linha 01 – Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais – e tem como objetivo analisar o Sinaes, no que diz respeito aos seus impactos na organização e na qualidade da educação do Instituto Federal do Ceará (IFCE), *Campus* de Fortaleza. O referencial teórico-metodológico a ser utilizado na pesquisa é o estudo das instituições escolares, que se constitui em nível meso de abordagem, no caso, o IFCE. Os procedimentos metodológicos incluem: levantamento, sistematização e análise dos documentos do Sinaes e dos documentos do IFCE que, direta ou indiretamente, relacionem-se com a política de avaliação em larga escala, bem como entrevistas semiestruturadas com os integrantes da Comissão Própria de Avaliação (CPA) do *Campus* Fortaleza (IFCE), devido a ser a primeira unidade da Instituição e também a realizar a avaliação

institucional junto ao Sinaes de 2008 a 2014. Pretende-se, ao final, realizar uma proposição de modelo de avaliação institucional que possibilite ao IFCE a revisão da sua organização e qualidade da educação.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE PERGUNTAS NORTEADORAS PARA A ENTREVISTA NO SETEC

Informações da Setec para o desenvolvimento de pesquisa de Doutorado no programa de DINTER entre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE e a Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (Unesp) – *Campus* de Marília, que estou cursando desde 2013, com previsão de término em 2016/2.

Objetivo geral da pesquisa *in loco*: conhecer as atividades do Setec referentes aos Institutos Federais como, por exemplo:

- Número atualizado de professores, servidores e alunos;
- Número atualizado de cursos técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduação;
- Número atualizado de professores, servidores e alunos de tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduação;
- Tipos de cursos ofertados (área de concentração) por regiões (área de concentração) tecnológicos licenciaturas, bacharelados e pós-graduação;
- Orçamento em relação a custeio: como é definido o orçamento de cada IF, atual valor enviado para cada IF (se possível um histórico da evolução do orçamento);
- Se os IFs usam os mesmos modelos para os relatórios de PDI, autoavaliação, CPA e outros;
- Qual é o valor atual de custo por aluno para cursos técnico, tecnológico, licenciatura, bacharelado e pós-graduação;
- Como é a relação do Setec com a SESu referente aos cursos de nível superior ofertados pelo IFs;
- Qual o tratamento dado aos relatórios avaliação (de autoavaliação e Enade, comissão externa) após passar pelo INEP (Sinaes e Enade);
- Quantos IFs/*campi* estão previstos até o final do mandato da presidente Dilma Rousseff;
- Como é feito o tratamento das informações do Sinaes, principalmente em relação aos resultados da autoavaliação dos IFs além do que o INEP faz; e

- Qual a relação com a Secretaria de Ensino Superior (SESu) na decisão, na interferência, no controle e na criação de cursos de nível superior.

Justificativa: aprofundamento de informações para a pesquisa de Doutorado na Unesp – Unidade de Marília, na Faculdade de Filosofia e Ciências no Programa de Pós-Graduação em Educação, tendo como orientadora a professora Dr.^a Graziela Zambão Abdian – Projeto/título: Avaliando a avaliação: impactos do Sinaes na qualidade da educação do IFCE.

Resumo: A pesquisa a ser desenvolvida integra a área de concentração 2 – Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira – linha 01 – Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais – e tem como objetivo investigar o Sinaes, no que diz respeito aos seus impactos na organização e na qualidade da educação do Instituto Federal do Ceará (IFCE), *Campus* Fortaleza. O referencial teórico-metodológico a ser utilizado na pesquisa é o estudo das instituições escolares, que se constitui em nível meso de abordagem, no caso, o IFCE. Os procedimentos metodológicos incluem: levantamento, sistematização e análise dos documentos do Sinaes e dos documentos do IFCE que, direta ou indiretamente, relacionem-se com a política de avaliação em larga escala, bem como entrevistas semiestruturadas com os integrantes da Comissão Própria de Avaliação (CPA) do *Campus* Fortaleza (IFCE), devido a ser a primeira unidade da Instituição e também a realizar a avaliação institucional junto ao Sinaes de 2008 a 2014. Pretende-se, ao final, realizar uma proposição de modelo de avaliação institucional que possibilite ao IFCE a revisão da sua organização e qualidade da educação.

APÊNDICE C – ROTEIRO DE PERGUNTAS NORTEADORAS PARA CPA – IFCE

- 1 – A CPA do IFCE vem ao longo do tempo obedecendo as diretrizes impostas pelo Sinaes?
- 2 – O que você acha do modelo de avaliação institucional do Sinaes que direciona a avaliação voltada aos estudantes e cursos do nível superior?
- 3 – Consta no Relatório da CPA de 2013 que alunos dos cursos técnicos participaram da avaliação, como isso foi realizado, visto que a mostra de cursos pesquisados é do nível superior?
- 4 – Por que o IFCE não avalia todas as dimensões/indicadores do Sinaes?
- 5 – São realizados treinamentos por parte do IFCE e/ou INEP para os membros das CPAS?
- 6 – Os membros da CPA recebem treinamento por parte do IFCE e/ou do INEP no que diz respeito à área financeira ou ao orçamento financeiro público?
- 7 – Como é a relação da CPA com a Gestão Institucional em termos de apoio e participação na tomada de decisões?
- 8 – Os resultados da autoavaliação institucional contribuem para o desenvolvimento institucional?

ANEXO A – LINHA DO TEMPO



Fonte: BRASIL (2015).

ANEXO B – PORTARIA MEC N. 92/2014

Nº 24, terça-feira, 4 de fevereiro de 2014

Diário Oficial da União - Seção 1

ISSN 1677-7042

5



Ministério da Educação

GABINETE DO MINISTRO

PORTARIA Nº 91, DE 31 DE JANEIRO DE 2014

Institui o Sistema de Consulta de Graduados - SCG.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, parágrafo único, II da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 205 da Constituição Federal, na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006, no Decreto nº 6.425, de 04 de abril de 2008 e na Portaria Normativa MEC nº 40, de 12 de dezembro de 2007, republicada em 29 de dezembro de 2010, resolve:

Art. 1º Fica criado o Sistema de Consulta de Graduados - SCG, com o objetivo de disponibilizar informações declaradas ao Censo da Educação Superior por instituição de educação superior pertencente ao sistema federal de ensino e ao sistema estadual de ensino, no que se refere à conclusão de curso superior de graduação por seus egressos, a partir de 2010.

§ 1º A consulta ao SCG terá como objeto, exclusivamente, obter informações de egresso de forma nominal e individualizada.

§ 2º Serão disponibilizados no SCG os seguintes dados, conforme declarados ao Censo da Educação Superior por instituições de educação superior:

- I - nome completo do egresso;
- II - nome de instituição de educação superior que ofertou curso superior de graduação concluído pelo egresso;
- III - denominação de curso superior de graduação concluído pelo egresso;
- IV - denominação de grau de curso superior de graduação concluído pelo egresso; e
- V - ano de conclusão de curso superior de graduação pelo egresso.

§ 3º A fim de preservar a intimidade do egresso individual objeto de consulta, o acesso a informações previsto neste artigo será obtido mediante a digitação no SCG, de forma obrigatória e cumulativa, dos seguintes campos de dados:

- I - nome completo do egresso ou, alternativamente, seu número de Cadastro de Pessoas Físicas - CPF;
- II - nome de instituição de educação superior que ofertou curso superior de graduação concluído pelo egresso; e
- III - nome completo da mãe do egresso ou, alternativamente, a data de nascimento do egresso individual.

Art. 2º O Sistema de Consulta de Graduados utilizará a base de dados do Censo da Educação Superior, conforme as disposições do Decreto nº 6.425, de 04 de abril de 2008.

Parágrafo único. Os dados apurados no Censo da Educação Superior serão utilizados pelo SCG conforme os fins previstos no art. 205 da Constituição Federal, na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006, e na Portaria Normativa MEC nº 40, de 12 de dezembro de 2007.

Art. 3º A exatidão e fidedignidade das informações prestadas para o Censo da Educação Superior é de responsabilidade do representante legal da instituição de educação superior, no limite de suas atribuições institucionais.

Parágrafo único. O fornecimento de informações inexatas, não fidedignas ou de qualquer forma irregular determinará a responsabilidade direta do representante legal da instituição de educação superior, nos termos do art. 3º, parágrafo único, do Decreto nº 6.425, de 04 de abril de 2008, sem prejuízo dos efeitos da legislação civil e penal.

Art. 4º A utilização dos dados pelo SCG não importará, em hipótese alguma, em chance de perda pelo Ministério da Educação da veracidade e da autenticidade das informações prestadas em caráter declaratório pelo representante legal da instituição de educação superior, cuja exatidão e fidedignidade é de sua responsabilidade, nos termos do Decreto nº 6.425, de 04 de abril de 2008 e da legislação civil e penal aplicável.

Art. 5º Esta Portaria entra em vigor na data da sua publicação.

ALOIZIO MERCADANTE OLIVA

PORTARIA Nº 92, DE 31 DE JANEIRO DE 2014

Aprova, em extrato, os indicadores do Instrumento de Avaliação Institucional Externa para os atos de credenciamento, reconhecimento e transformação de organização acadêmica, modalidade presencial, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais, tendo em vista a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei nº 8.861, de 14 de abril de 2004, e o Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, e conforme consta dos processos nºs 23001.000092/2013-46 e 23036.003262/2013-14, resolve:

Art. 1º Ficam aprovados, em extrato, os indicadores do Instrumento de Avaliação Institucional Externa para os atos de credenciamento, reconhecimento e transformação de organização acadêmica, modalidade presencial, anexo a esta Portaria.

Art. 2º O Instrumento de Avaliação Institucional Externa a que se refere o art. 1º será utilizado para acompanhamento da qualidade da oferta, aplicado pelas comissões de avaliação in loco, e será disponibilizado na íntegra, na página eletrônica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP/MEC.

Art. 3º Os indicadores dos eixos do Instrumento de Avaliação Institucional Externa poderão ser excluídos, alterados e inseridos novos, sempre que houver necessidade de atualização, justificada por análise técnica dos seus resultados e em consonância com os objetivos do SINAES.

Art. 4º Ficam revogadas as Portarias relacionadas abaixo, ressalvados os efeitos jurídicos já produzidos:

- Portaria nº 1.016, de 30 de outubro de 2007 - Aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação elaborado pelo INEP para Credenciamento de novas Instituições de Educação Superior do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES;
- Portaria nº 1.264, de 17 de outubro de 2008 - Aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES.

Art. 5º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

ALOIZIO MERCADANTE OLIVA

ANEXO

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EXTERNA QUE SUBSIDIA OS ATOS DE CREDENCIAMENTO, RECONHECIMENTO E TRANSFORMAÇÃO DE ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA (PRESENCIAL)

QUADRO DOS PESOS DOS EIXOS PARA OS ATOS DE CREDENCIAMENTO, RECONHECIMENTO E TRANSFORMAÇÃO DE ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA (PRESENCIAL)

EIXOS	Credenciamento	Reconhecimento e Credenciamento para Mudança de Organização Administrativa	Número de indicadores
1 Planejamento e Avaliação Institucional	10		5
2 Desenvolvimento Institucional	20	20	9
3 Políticas Acadêmicas	20	30	13
4 Políticas de Gestão	20	20	8
5 Infraestrutura	30	20	16
TOTAL	100	100	51

Nº	EIXO/INDICADOR
1	Eixo 1: PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL
1.1	Evolução institucional a partir dos processos de Planejamento e Avaliação Institucional.
1.2	Projeto/processo de autoavaliação institucional.
1.3	Autoavaliação institucional: participação da comunidade acadêmica.
1.4	Autoavaliação institucional e avaliações externas: análise e divulgação dos resultados.
1.5	Elaboração do relatório de autoavaliação.

Nº	EIXO/INDICADOR
2	Eixo 2: DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL
2.1	Missão institucional, metas e objetivos do PDI.
2.2	Coerência entre o PDI e as atividades de ensino de graduação e de pós-graduação.
2.3	Coerência entre o PDI e as práticas de extensão.
2.4	Coerência entre o PDI e as atividades de pesquisa/iniciação científica, tecnológica, artística e cultural.
2.5	Coerência entre o PDI e as ações institucionais no que se refere à diversidade, ao meio ambiente, à memória cultural, à produção artística e ao patrimônio cultural.
2.6	Coerência entre o PDI e as ações institucionais voltadas para o desenvolvimento econômico e social.
2.7	Coerência entre o PDI e ações de responsabilidade social: inclusão social.
2.8	Coerência entre o PDI e ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e igualdade étnico-racial.
2.9	Internacionalização: coerência entre o PDI e as ações institucionais.

Nº	EIXO/INDICADOR
3	Eixo 3: POLÍTICAS ACADÊMICAS
3.1	Políticas de ensino e ações acadêmico-administrativas para os cursos de graduação.
3.2	Políticas de ensino e ações acadêmico-administrativas para os cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> .
3.3	Políticas de ensino e ações acadêmico-administrativas para os cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> .
3.4	Políticas institucionais e ações acadêmico-administrativas para a pesquisa ou iniciação científica, tecnológica, artística e cultural.
3.5	Políticas institucionais e ações acadêmico-administrativas para a extensão.
3.6	Políticas institucionais e ações de estímulo relacionadas à difusão das produções acadêmicas: científica, didático-pedagógica, tecnológica, artística e cultural.
3.7	Comunicação da IES com a comunidade externa.
3.8	Comunicação da IES com a comunidade interna.
3.9	Programas de atendimento aos estudantes.
3.10	Programas de apoio à realização de eventos internos, externos e à produção docente.
3.11	Política e ações de acompanhamento dos egressos.
3.12	Ação dos egressos da IES no ambiente socioeconômico.
3.13	Inovação tecnológica e propriedade intelectual: coerência entre o PDI e as ações institucionais.

Nº	EIXO/INDICADOR
4	Eixo 4: POLÍTICAS DE GESTÃO
4.1	Política de formação e capacitação docente.
4.2	Política de formação e capacitação do corpo técnico-administrativo.
4.3	Gestão institucional.
4.4	Sistema de registro acadêmico.
4.5	Sustentabilidade financeira.
4.6	Relação entre o planejamento financeiro (orçamento) e a gestão institucional.
4.7	Coerência entre plano de carreira e a gestão do corpo docente.
4.8	Coerência entre o plano de carreira e a gestão do corpo técnico-administrativo.

Nº	EIXO/INDICADOR
5	Eixo 5: INFRAESTRUTURA FÍSICA
5.1	Instalações administrativas.
5.2	Salas de aula.
5.3	Auditórios(s).
5.4	Salas(s) de professores.
5.5	Espaços para atendimento aos alunos.
5.6	Infraestrutura para CPA.
5.7	Gabinetes/estações de trabalho para professores em Tempo Integral - TI.
5.8	Instalações sanitárias.
5.9	Biblioteca: infraestrutura física.
5.10	Biblioteca: serviços e informatização.
5.11	Biblioteca: plano de atualização do acervo.
5.12	Salas(s) de apoio de informática ou infraestrutura equivalente.
5.13	Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação.
5.14	Laboratórios, ambientes e cenários para práticas didáticas: infraestrutura física.
5.15	Laboratórios, ambientes e cenários para práticas didáticas: serviços.
5.16	Espaços de convivência e de alimentação.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

PORTARIA Nº 278, DE 31 DE JANEIRO DE 2014

O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, no uso de suas atribuições legais e considerando o que consta no Processo nº. 23113.001229/2013-12, resolve:

Art. 1º - Homologar o resultado do Concurso Público de Provas e Títulos para Professor Efetivo do Núcleo de Graduação em Ciências da Religião/Campus Universitário Prof. José Afonso de Campos, objeto do Edital nº. 019/2013, publicado no D.O.U. de 26/07/2013, conforme informações que se seguem:

Matérias de Ensino	Teologia
Cargo/Nível	Professor Adjunto-A - Nível I
Regime de Trabalho	Dedicação Exclusiva
Resultado Final	1º LUGAR: JOE MARCAL GONCALVES DOS SANTOS - 73,05 2º LUGAR: RICARDO QUADROS GOUVEA - 66,22 3º LUGAR: FELIPE GUSTAVO KOCH BUTTELLI - 65,32

Art. 2º - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação no Diário Oficial da União.

ANGELO ROBERTO ANTONIOLLI

Este documento pode ser verificado no endereço eletrônico <http://www.in.gov.br/autenticidade.html>, pelo código 00012014020400005

Documento assinado digitalmente conforme MP nº 2.200-2 de 24/08/2001, que institui a Infraestrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP-Brasil.

ANEXO C – PORTARIA MEC N. 1.264/2008



Edição Número 203 de 20 de outubro de 2008

Ministério da Educação

GABINETE DO MINISTRO

PORTARIA Nº- 1.264, DE 17 DE OUTUBRO DE 2008

Aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, tendo em vista a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o Plano nacional de Educação aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, conforme consta do processo nº 23036.003471/2008-23, resolve:

Art. 1º Aprovar, em extrato, o Instrumento de Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, anexo a esta Portaria.

Art. 2º Em observância ao disposto no parágrafo 1o do art. 3º da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o Instrumento referido no art. 1º deverá prever, quanto às universidades, pontuação específica pela existência de programas de pós-graduação *stricto sensu*, considerando satisfatório o funcionamento de pelo menos um programa de doutorado e três programas de mestrado, todos reconhecidos e com avaliação positiva pelas instâncias competentes.

Art. 3º Fica revogada a Portaria nº 300, de 30 de janeiro de 2006, publicada no Diário Oficial da União de 31 de janeiro de 2006, Seção 1, página 5.

Art. 4o Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

FERNANDO HADDAD

ANEXO

**INSTRUMENTO PARA A AVALIAÇÃO EXTERNA DE INSTITUIÇÕES
DE EDUCAÇÃO SUPERIOR - EXTRATO**

Dimensões de Avaliação	Pesos
1. A missão e o plano de desenvolvimento institucional	5
2. A política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas normas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, para as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades	35
3. A responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural	5
4. A comunicação com a sociedade.	5
5. As políticas de pessoal, de carreiras do corpo docente e corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, seu desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho.	20
6. Organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a	5

mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios	
7. Infra-estrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação	10
8. Planejamento e avaliação, especialmente em relação aos processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional	5
9. Políticas de atendimento aos estudantes	5
10. Sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior	5
TOTAL	100

Dimensões e Indicadores

1. A missão e o plano de desenvolvimento institucional

1.1. Implementação do PDI*, considerando as metas e as ações institucionais previstas e a estrutura e os procedimentos administrativos.

1.2. Articulação entre o PDI* e os processos de avaliação institucional (auto-avaliação e avaliações externas).

2. A política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas normas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, para as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades.

2.1. Coerência das políticas de ensino, pesquisa e extensão com os documentos oficiais.

2.2. Políticas institucionais para cursos de graduação (bacharelados, licenciaturas e de tecnologia) e cursos sequenciais (quando for o caso), na modalidade presencial, e suas formas de operacionalização.

2.3. Políticas institucionais para cursos de graduação (bacharelados, licenciaturas e de tecnologia) e cursos sequenciais (quando for o caso), na modalidade a distância, e suas formas de operacionalização (indicador exclusivo para IES* credenciada para modalidade a distância).

2.4. Políticas institucionais para cursos de pós-graduação (lato sensu* e stricto sensu*), na modalidade presencial, e suas formas de operacionalização (indicador imprescindível para Universidades).

2.5. Políticas institucionais para cursos de pós-graduação lato sensu* e stricto sensu na modalidade a distância, e suas formas de operacionalização (indicador exclusivo para IES* credenciada para modalidade a distância).

2.6. Políticas institucionais de pesquisa e de iniciação científica e suas formas de operacionalização.

2.7. Políticas institucionais de extensão e formas de sua operacionalização, com ênfase à formação inicial e continuada e à relevância social.

3. A responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural.

3.1. Coerência das ações de responsabilidade social com as políticas constantes dos documentos oficiais.

3.2. Relações da IES* com a sociedade: setor público, setor privado e mercado de trabalho.

3.3. Relações da IES* com a sociedade: inclusão social.

3.4. Relações da IES* com a sociedade: defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural.

4. A comunicação com a sociedade.

4.1. Coerência das ações de comunicação com a sociedade com as políticas constantes dos documentos oficiais.

4.2. Comunicação interna e externa.

4.3. Ouvidoria*.

5. As políticas de pessoal, de carreiras do corpo docente e corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, seu desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho.

5.1. Coerência das políticas de pessoal, de carreiras do corpo docente e corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, seu desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho com as políticas firmadas em documentos oficiais.

5.2. Formação do corpo docente.

5.3. Condições institucionais para os docentes.

5.4. Condições institucionais para o corpo técnico-administrativo.

5.5. Formação do corpo de tutores presenciais* e suas condições institucionais (indicador exclusivo para IES* credenciada para modalidade a distância - EAD*).

5.6. Formação do corpo de tutores a distância* e suas condições institucionais (indicador exclusivo para IES* credenciada para modalidade a distância - EAD*).

6. Organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios.

6.1. Coerência da organização e da gestão da instituição com as políticas firmadas em documentos oficiais.

6.2. Gestão institucional (considerar as especificidades da gestão de cursos a distância, quando for o caso).

6.3. Funcionamento, representação e autonomia dos Conselhos Superiores.

6.4. Funcionamento, representação e autonomia dos colegiados de curso.

7. Infra-estrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação.

7.1. Coerência Infra-estrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação com o estabelecido em documentos oficiais.

7.2. Instalações gerais

7.3. Instalações gerais nos pólos para educação a distância (indicador exclusivo para IES* credenciada para modalidade a distância - EAD*).

7.4. Biblioteca: acervo, serviços e espaço físico.

7.5. Bibliotecas dos pólos para educação a distância: acervo, serviços e espaço físico (indicador exclusivo para IES* credenciada para modalidade a distância - EAD*).

8. Planejamento e avaliação, especialmente em relação aos processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional.

8.1. Coerência do planejamento e da avaliação, especialmente em relação aos processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional com o estabelecido em documentos oficiais.

8.2. Auto-avaliação institucional

8.3. Planejamento e ações acadêmico-administrativas a partir dos resultados das avaliações.

9. Políticas de atendimento aos estudantes

- 9.1. Coerência das políticas de atendimento aos discentes com o estabelecido em documentos oficiais.
- 9.2. Programas de apoio ao desenvolvimento acadêmico dos discentes referentes à realização de eventos
- 9.3. Condições institucionais de atendimento ao discente.
- 9.4. Acompanhamento de egressos e criação de oportunidades de formação continuada.
- 10. Sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.
 - 10.1. Coerência da sustentabilidade financeira apresentada pela IES com o estabelecido em documentos oficiais.
 - 10.2. Sustentabilidade financeira da instituição e políticas de captação e alocação de recursos.
 - 10.3. Políticas direcionadas à aplicação de recursos para programas de ensino, pesquisa e extensão.

ANEXO D – INCISOS DOS ARTIGOS 6 E 7 DA PORTARIA N. 554/2013

Progressão Funcional da EBT	Progressão Funcional do Magistério Superior
I - atuação no ensino básico, técnico e tecnológico, em todos os níveis e modalidades, observando normatização interna relativa à atividade docente na IFE;	Ø
II - desempenho didático, avaliado com a participação do corpo discente, conforme normatização própria da IFE;	I - desempenho didático, avaliado com a participação do corpo discente;
III - orientação de estudantes em estágios, monitorias, bolsas de pesquisa e inovação, bolsas de extensão, projetos integradores, trabalhos de conclusão de cursos e na pós-graduação <i>lato e stricto sensu</i> ;	II - orientação de estudantes de Mestrado e Doutorado, de monitores, estagiários ou bolsistas institucionais, bem como de alunos em seus trabalhos de conclusão de curso;
IV - participação em bancas examinadoras de monografia, de dissertações, de teses e de concurso público;	III - participação em bancas examinadoras de monografia, de dissertações, de teses e de concurso público;
V - cursos ou estágios de aperfeiçoamento, especialização e atualização, bem como obtenção de créditos e títulos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> , exceto quando contabilizados para fins de promoção acelerada;	IV - cursos ou estágios de aperfeiçoamento, especialização e atualização, bem como obtenção de créditos e títulos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> , exceto quando contabilizados para fins de promoção acelerada;
VI - produção científica, técnica, tecnológica ou artística;	V - produção científica, de inovação, técnica ou artística;
VII - participação em projetos de inovação tecnológica;	Ø
VIII - atividade de extensão à comunidade, de cursos e de serviços tecnológicos;	VI - atividade de extensão à comunidade, de cursos e de serviços;
IX - exercício de funções de direção, coordenação, assessoramento, chefia e assistência na própria IFE ou em órgãos dos Ministérios da Educação, da Cultura e da Ciência, Tecnologia e Inovação, ou outro relacionado à área de atuação do docente;	VII - exercício de funções de direção, coordenação, assessoramento, chefia e assistência na própria IFE ou em órgãos dos Ministérios da Educação, da Cultura e de Ciência, Tecnologia e Inovação, ou outro relacionado à área de atuação do docente;
X - representação, compreendendo a participação em órgãos colegiados na IFE ou em órgão dos Ministérios da Educação, da Cultura e da Ciência, Tecnologia e Inovação, ou outro relacionado à área de atuação do docente, na condição de indicados ou eleitos;	VIII - representação, compreendendo a participação em órgãos colegiados na IFE ou em órgão dos Ministérios da Educação, da Cultura e da Ciência, Tecnologia e Inovação, ou outro relacionado à área de atuação do docente, na condição de indicados ou eleitos;
XI - demais atividades de gestão no âmbito da IFE, podendo ser considerada a representação sindical, desde que o servidor não esteja licenciado nos termos do art. 92 da Lei n. 8112, de 1990.	IX - demais atividades de gestão no âmbito da IFE, podendo ser considerada a representação sindical, desde que o servidor não esteja licenciado nos termos do art. 92 da Lei n. 8112, de 1990.

Fonte: Floro (2016, p. 89-90).

ANEXO E – QUESTIONÁRIO CPA – IFCE 2013

1. TEMPO DE ESTUDO NO CURSO;
2. *CAMPUS* DO IFCE
3. COERÊNCIA DOS OBJETIVOS DO CURSO COM O PERFIL PROFISSIONAL DO EGRESSO;
4. COERÊNCIA DOS OBJETIVOS DO CURSO COM A ESTRUTURA CURRICULAR;
5. POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, PREVISTAS NO PDI NO ÂMBITO DO CURSO;
6. ATUALIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS CURRICULARES PREVISTOS EM RELAÇÃO AO PERFIL DO EGRESSO DO CURSO;
7. ADEQUAÇÃO DAS CARGAS HORÁRIAS AO PERFIL DO EGRESSO DO CURSO
8. COERÊNCIA DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS COM A METODOLOGIA IMPLANTADA NO CURSO;
9. ARTICULAÇÃO DA TEORIA COM A PRÁTICA;
10. APOIO AO DISCENTE, POR MEIO DE PROGRAMAS COMO OS DE APOIO EXTRACLASSE E PSICOPEDAGÓGICO;
11. AÇÃO ACADÊMICO-ADMINISTRATIVA EM DECORRÊNCIA DAS AUTOAVALIAÇÕES FEITAS PELA COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO (CPA);
12. ATUAÇÃO DO(A) COORDENADOR(A);
13. ATUAÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS) EM RELAÇÃO AO ENSINO;
14. ATUAÇÃO DO(AS) PROFESSOR(AS) EM RELAÇÃO À EXTENSÃO;
15. ATUAÇÃO DOS TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS DO CURSO;
16. SALA DO(A) COORDENADOR(A);
17. SALA DOS PROFESSORES;
18. SALAS DE AULA;
19. BIBLIOTECA;
20. ACERVO BIBLIOGRÁFICO;
21. LABORATÓRIOS.

Fonte: IFCE (2014a).

ANEXO F – QUESTIONÁRIOS 2010, 2011, 2014 DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA CPA

QUESTIONÁRIO 2010,2011,2012,2014 e 2015							
QUESTÃO APLICADA AO SEGMENTO (PROF/ALU/TEC)			DIMENSÃO	PERGUNTAS	DIMENSÃO	Nº QUESTÕES	83
PROF	ALU	TEC					
x	x	x	1	Você considera que o IFCE mantém coerência entre suas finalidades, objetivos e o contexto social em que está inserido?	MISSÃO E O PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL	2	
x	x	x		Você teve a oportunidade de participar da elaboração/revisão do PDI/PAA do seu campus?			
x	x		2	O currículo do IFCE visa à formação do cidadão crítico e participativo. A sua prática docente contribui para a consolidação desse currículo?	POLÍTICAS PARA O ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO	12	
x				O campus desenvolve práticas que estimulam a formação continuada do docente?			
x	x			A reflexão e a pesquisa são estratégias de aprendizagem, capazes de estimular o autodesenvolvimento do educando. Essas estratégias estão presentes no seu método de A avaliação da aprendizagem deve ser orientada para que os aspectos qualitativos prevaleçam sobre os quantitativos. A sua prática avaliativa em sala de aula observa esse			
x	x			Você desenvolveu alguma atividade de produção científica e tecnológica mediante a publicação de artigos, livros ou comunicação em eventos científicos?			
x	x			Em relação ao apoio à participação em eventos regionais, nacionais e internacionais com quais, as suas solicitações foram atendidas?			
x	x			Qual é a atividade de extensão predominante no seu campus?			
x	x	x		Você considera que a extensão desenvolvida no seu campus contribui para o desenvolvimento social das comunidades atendidas?			
x	x			Você promove e/ou participa de atividade de extensão no seu campus?			
x	x			Você considera que as atividades de extensão são estimuladas no seu campus?			
x	x	x		As atividades de ensino, pesquisa e extensão são desenvolvidas de maneira articulada, no seu campus?			
	x			Os currículos e programas do seu curso correspondem a suas expectativas?			
x	x	x	3	O campus dispõe de instalações para atender pessoas com deficiência visual?	RESPONSABILIDADE SOCIAL DA INSTITUIÇÃO	9	
x	x	x		O campus dispõe de instalações para atender pessoas com deficiência física?			
x	x	x		O campus dispõe de pessoal especializado para atender pessoas com deficiência auditiva?			
x				Você se julga capacitado a ministrar sua disciplina para alunos com necessidades educacionais especiais?			
x	x	x		No campus, são desenvolvidos projetos que contribuem para o desenvolvimento econômico/social da região?			
x	x	x		No campus, existe política/programa/ação de inclusão social?			
x	x	x		Existe uma política/programa/ação de preservação do meio ambiente no campus?			
x	x	x		No campus, existe política/programa/ação que contribui para a preservação da memória cultural e patrimônio cultural da cidade?			
x	x			Você considera que a imagem institucional é reconhecida na região em que seu campus está localizado?			
x	x	x	4	As estratégias de comunicação interna adotadas pela instituição garantem a divulgação de informações corretas e precisas?	COMUNICAÇÃO COM A SOCIEDADE	2	
		x		As estratégias de comunicação externa adotadas pela instituição garantem a divulgação de informações corretas e precisas?			
x		x	5	Existe respeito e confiança entre os servidores e a chefia imediata?	POLÍTICAS DE PESSOAL	8	
x		x		Existe respeito e confiança entre os servidores?			
x		x		Existe respeito e confiança entre os servidores e estudantes?			
x		x		A política de capacitação tem viabilizado o acesso à participação em cursos e eventos, condizentes com o seu cargo?			
x		x		Você se sente valorizado no IFCE?			
x		x		As condições de trabalho são satisfatórias para o desempenho da sua função?			
x				As condições de trabalho são satisfatórias para o desempenho da sua função?			
		x		Existem programas e ações de melhoria da qualidade de vida dos servidores ?			
x		x	6	O clima organizacional contribui para a sua motivação profissional?	ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA INSTITUIÇÃO	1	

QUESTIONÁRIO 2010,2011,2012,2014 e 2015						
QUESTÃO APLICADA AO SEGMENTO (PROF/ALU/TEC)			DIMENSÃO	PERGUNTAS	DIMENSÃO	Nº QUESTÕES 83
PROF	ALU	TEC				
x	x		7	Sobre as salas de aula, são mantidas adequadamente, em relação a limpeza?	INFRAESTRUTURA FÍSICA	35
x	x			Sobre as salas de aula, são mantidas adequadamente, em relação a iluminação?		
x	x			Sobre as salas de aula, são mantidas adequadamente, em relação a ventilação?		
x	x			Sobre as salas de aula, são mantidas adequadamente, em relação ao mobiliário?		
x	x			Sobre as salas de aula, são mantidas adequadamente, em relação aos equipamentos?		
x	x			Quanto aos laboratórios, qual a sua satisfação em relação a limpeza?		
x	x			Quanto aos laboratórios, qual a sua satisfação em relação a iluminação?		
x	x			Quanto aos laboratórios, qual a sua satisfação em relação a ventilação?		
x	x			Quanto aos laboratórios, qual a sua satisfação em relação ao mobiliário?		
x	x			Quanto aos laboratórios, qual a sua satisfação em relação aos equipamentos?		
x				Quanto aos laboratórios, qual a sua satisfação em relação a segurança dos alunos e professores		
x	x	x		Sobre a sala dos professores, qual a sua satisfação em relação a limpeza?		
x		x		Sobre a sala dos professores, qual a sua satisfação em relação a iluminação?		
x		x		Sobre a sala dos professores, qual a sua satisfação em relação a ventilação?		
x		x		Sobre a sala dos professores, qual a sua satisfação em relação ao mobiliário?		
x		x		Sobre a sala dos professores, qual a sua satisfação em relação aos equipamentos?		
x	x			Quanto à biblioteca, qual a sua satisfação em relação a limpeza?		
x	x			Quanto à biblioteca, qual a sua satisfação em relação a iluminação?		
x	x			Quanto à biblioteca, qual a sua satisfação em relação ao mobiliário?		
x	x			Quanto à biblioteca, qual a sua satisfação em relação aos equipamentos?		
x	x	x		Quanto aos banheiros, qual a sua satisfação em relação a limpeza?		
x	x	x		Quanto aos banheiros, qual a sua satisfação em relação a iluminação?		
x	x	x		Quanto aos banheiros, qual a sua satisfação em relação a ventilação?		
x	x	x		Quanto aos serviços de apoio às suas atividades, qual a sua satisfação? Telefone		
x	x	x		Quanto aos serviços de apoio às suas atividades, qual a sua satisfação? Xerox		
x		x		Quanto aos serviços de apoio às suas atividades, qual a sua satisfação? Material de consumo		
x	x			Quanto aos serviços de apoio às suas atividades, qual a sua satisfação? Multimeios		
x				Quanto aos serviços de apoio às suas atividades, qual a sua satisfação? Quadro branco		
x				Quanto aos serviços de apoio às suas atividades, qual a sua satisfação? Apagador e pincel		
x				Você considera o acervo bibliográfico satisfatório em relação à bibliografia básica prevista para o seu curso?		
	x			Na biblioteca, você encontrou os livros ou periódicos indicados pelo professor?		
x				Você considera o acervo bibliográfico atualizado?		
x	x		Você considera o acervo bibliográfico conservado?			
x	x	x	Os equipamentos informáticos são mantidos adequadamente em relação ao funcionamento/manutenção?			
x	x	x	A velocidade da internet é suficiente para o cumprimento de suas atividades?			
x	x		9	O atendimento pedagógico ao aluno é satisfatório?	POLÍTICAS DE ATENDIMENTO AOS DISCENTES	14
x	x			O atendimento social ao aluno é satisfatório?		
x	x			O atendimento no centro/coordenadoria de controle acadêmico é satisfatório?		
x	x			O atendimento relacionado a estágio é satisfatório?		
x	x			De que maneira os egressos mantém vínculos com o campus?		
	x			Como você avalia a política de auxílio do IFCE? Óculos		
	x			Como você avalia a política de auxílio do IFCE? Transporte		
	x			Como você avalia a política de auxílio do IFCE? Visitas técnicas com pernoite		
	x			Como você avalia a política de auxílio do IFCE? Visitas técnicas sem pernoite		
	x			Como você avalia a política de auxílio do IFCE? Visitas técnicas obrigatórias		
	x			Como você avalia a política de auxílio do IFCE? Alimentação		
	x			Como você avalia a política de auxílio do IFCE? Moradia		
	x			Como você avalia a política de auxílio do IFCE? Mães e pais		
	x			Como você avalia a política de auxílio do IFCE? Acadêmico		

ANEXO G – DECLARAÇÃO DE NORMALIZAÇÃO

DECLARAÇÃO DE NORMALIZAÇÃO

Declara-se, para constituir prova junto aos órgãos interessados, que, por intermédio do profissional infra-assinado¹¹¹, foi procedida a normalização da tese intitulada **Repercussões do Sinaes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará**, de autoria de Márcia de Negreiros Viana, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos das normas vigentes decretadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Fortaleza-CE, 15 de fevereiro de 2017.



Felipe Aragão de Freitas Carneiro

¹¹¹ Número do registro: 89.931. E-mail: <fafc17@hotmail.com>.